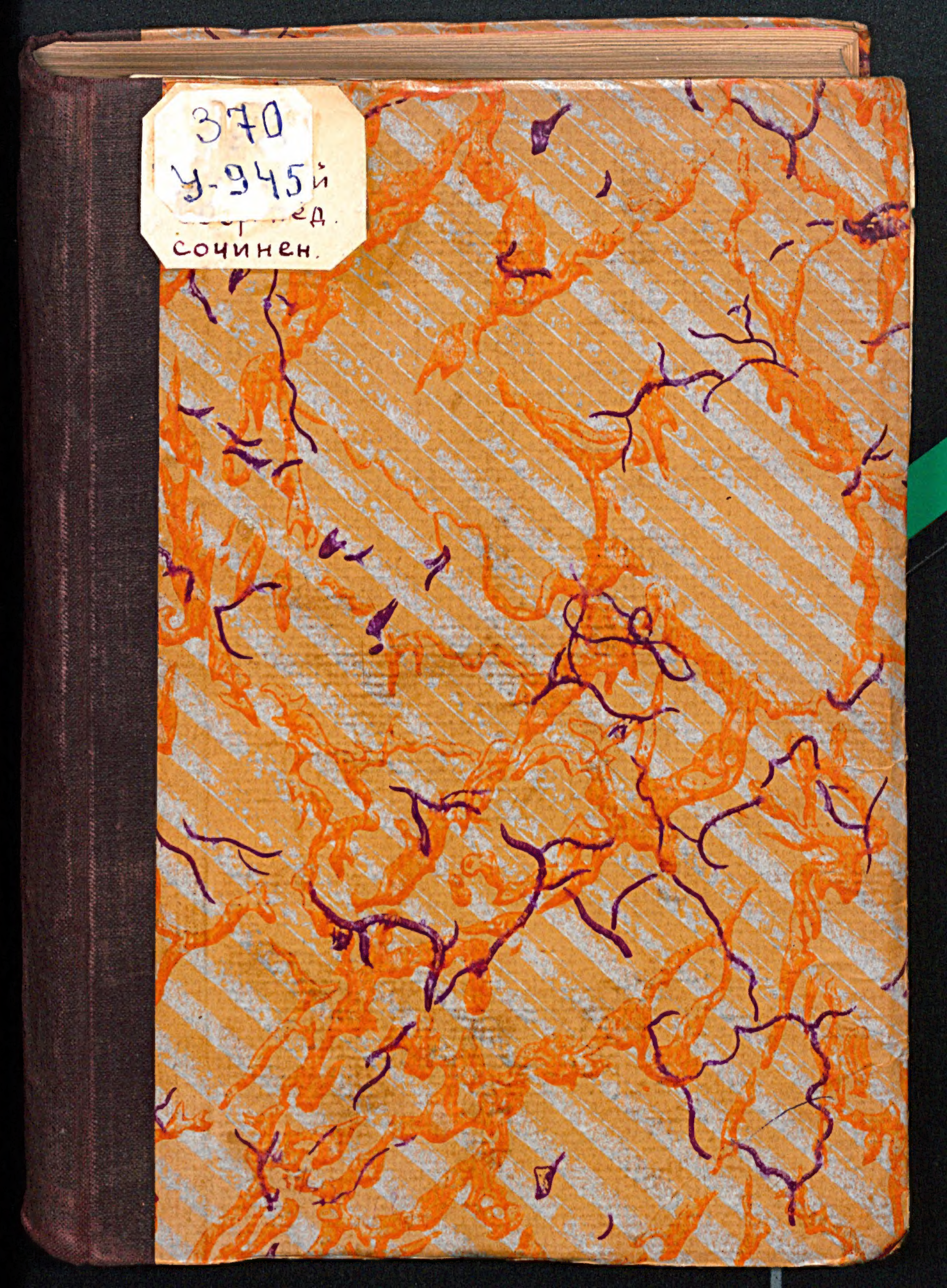

370
У-945й
...ед.
сочинен.



СОБРАНІЕ

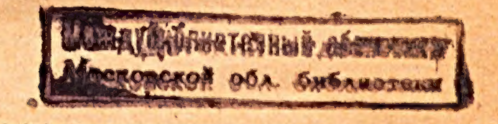
ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ СОЧИНЕНІЙ

Константина Дмитріевича

УШИНСКАГО.

ТОМЪ ПЕРВЫЙ.

5-е изданіе.



ПЕТРОГРАДЪ.
Типографія М. Меркушева, Невскій пр., № 8.
1916.

371

Петроградъ, дозволено военной цензурой 2 апрѣля 1916 г.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

О пользѣ педагогической литературы.

Крайняя бѣдность нашей педагогической литературы, сравнительно съ практической педагогическою дѣятельностью нашего отечества, не можетъ не броситься въ глаза человѣку, обратившему свое вниманіе на этотъ предметъ. Съ одной стороны—болѣе пяти тысячъ учебныхъ заведеній, до двадцати тысячъ преподавателей, нѣсколько университетовъ, изъ которыхъ старѣйшій уже отпраздновалъ свое столѣтіе, огромный педагогическій институтъ. Съ другой стороны—двѣ-три слабыя попытки педагогическихъ курсовъ, мало кому извѣстныя, ни одного сколько нибудь замѣчательнаго педагогическаго сочиненія, не только оригинальнаго, но даже переводнаго, десятка два педагогическихъ статей, изъ которыхъ большая часть принадлежитъ къ числу рѣчей, сказанныхъ ex officio, ни одного педагогическаго журнала. Нельзя не сознаться, что эта несоразмѣрность педагогической практики и педагогической теоріи—весьма значительна, и что если русское Правительство сдѣлало съ своей стороны болѣе, чѣмъ правительство какого-либо другого государства, для образованія народнаго, то литература наша слабо отвѣчала этимъ великодушнымъ усиліямъ.

Этимъ оправдывается старомодное заглавіе нашей статейки. Писать и говорить въ публичныхъ рѣчахъ о пользѣ того или другого научнаго предмета было въ большой модѣ въ концѣ прошедшаго и началѣ нынѣшняго столѣтія, но мы думаемъ, что въ отношеніи педагогики статья о пользѣ педагогической литературы не будетъ запоздалою.

Въ самомъ дѣлѣ, чѣмъ можно объяснить такое ничтожество нашей педагогической литературы, особенно при такомъ развитіи ея въ Германіи, откуда мы заимствовали основы большей части нашихъ педагогическихъ учрежденій, какъ не тайнымъ сознаніемъ

ея безполезности? Что этотъ недостатокъ переводныхъ и оригинальныхъ педагогическихъ книгъ на русскомъ языкѣ не замѣняется у насъ обиліемъ книгъ педагогическаго содержанія на иностранныхъ языкахъ—въ этомъ легко убѣдиться.

Во-первыхъ, такой замѣны вполнѣ быть не можетъ, какъ потому, что не всякому же доступны книги на иностранныхъ языкахъ, такъ и потому, что педагогическая литература необходимо должна быть самостоятельною, народною; а во-вторыхъ, въ нашихъ училищныхъ библіотекахъ, даже въ такихъ, гдѣ скорѣе всего можно бы было этого ожидать, рѣдко встрѣчается дѣльная педагогическая книга; развѣ попадетъ туда какъ-нибудь случайно. Чаще всего встрѣчаются довольно наивныя произведенія французскихъ воспитателей и воспитательницъ, хотя во Франціи именно искусство воспитанія далеко не процвѣтаетъ. Кто же хочетъ имѣть капитальныя произведенія иностранной педагогической литературы, не говоримъ уже о произведеніяхъ второстепенныхъ, брошюрахъ, монографіяхъ и журналахъ, тотъ долженъ самъ выписать ихъ изъ заграницы. Самый характеръ статей, появляющихся, время отъ времени, въ нашихъ журналахъ, особенно часто въ послѣднее время, еще болѣе убѣждаетъ насъ, какъ мало педагогическая литература Запада имѣла у насъ вліянія. Положенія, неизбѣжныя въ каждомъ нѣмецкомъ учебникѣ, излагаются иногда какъ новыя открытія; вопросы, давно разсмотрѣнные съ самыхъ различныхъ сторонъ, разрѣшаются вновь односторонне, какъ будто бы у нихъ не было своей исторіи. Наконецъ, не выдавая нашихъ частныхъ наблюденій за что-нибудь общее, мы можемъ сказать, что если намъ раза два случалось встрѣтить у нашихъ педагоговъ систематическое собраніе главнѣйшихъ педагогическихъ сочиненій, то гораздо чаще встрѣчали мы такихъ педагоговъ-практиковъ, которые съ презрѣніемъ отзывались о педагогической теоріи и даже питали какую-то странную вражду къ ней, хотя самыя имена главнѣйшихъ ея дѣятелей были имъ вовсе неизвѣстны или извѣстны только по слуху. Вотъ причины, которыя оправдываютъ наше желаніе сказать нѣсколько словъ въ защиту педагогической литературы.

Споръ между теоріею и практикою—споръ очень старый, который, наконецъ, умолкаетъ въ настоящее время, сознавая свою неосновательность. Война между практиками и теоретиками, между

поборниками опыта и поборниками идеи, приближается къ миру. главнѣйшія условія котораго уже обозначились. Пустая, ни на чемъ не основанная теорія оказывается такою же никуда негодною вещью, какъ фактъ или опытъ, изъ котораго нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествуетъ и за которымъ не слѣдуетъ идея. Теорія не можетъ отказаться отъ дѣйствительности, фактъ не можетъ отказаться отъ мысли. Но, увы, споръ этотъ, еще не совсѣмъ умолкшій и въ наукѣ, часто слышится въ жизни и въ особенности въ дѣлѣ воспитанія. Часто педагогъ-теоретикъ, принимаясь за свое сочиненіе, прежде всего отвлекаетъ свою мысль отъ безсмысленной пестроты жизненныхъ явленій, старается возвыситься до абстрактныхъ началъ воспитанія, опредѣляетъ сначала цѣль человѣческой жизни, взвѣшиваетъ средства къ достиженію этой цѣли и начинаетъ чертить путь воспитанія, забывая, что главный вопросъ о цѣли человѣческой жизни, на рѣшеніи котораго основана вся его теорія воспитанія, разрѣшается въ дѣйствительности съ безконечнымъ разнообразіемъ. Педагогъ - практикъ смѣется надъ своимъ зафилософствовавшимся товарищемъ, чувствуетъ всю неприложимость его стройной теоріи, беретъ въ одну руку учебникъ своего предмета, въ другую ферулу—и дѣло идетъ у него какъ по маслу: ученики учатся прилежно, переходятъ изъ класса въ классъ, вступаютъ въ жизнь, и какъ будто никогда и ничему не учились. Они выполнили необходимую комедію дѣтства и юности и принимаются за новыя роли, неимѣющія никакого отношенія къ старымъ, воспоминаніе о которыхъ только мѣшаетъ жить и чѣмъ скорѣе исчезнетъ, тѣмъ лучше.

Но это двѣ крайности. Средину между ними занимаютъ всѣ педагоги, теоретики и практики. Нѣтъ такого педагога-практика, который бы не имѣлъ своей, хотя крошечной, хотя туманной теоріи воспитанія, и нѣтъ такого смѣлаго теоретика, который бы по временамъ не оглядывался на факты. Но если можно не довѣрять кабинетной теоріи воспитанія, то еще болѣе причинъ не давать никакого важнаго и общаго значенія одиночной опытности практика. Неужели дѣло воспитанія такъ легко, что стоитъ только принять на себя званіе воспитателя, чтобы постигнуть это дѣло во всей его полнотѣ? Неужели достаточно только нѣсколькихъ лѣтъ воспитательной дѣятельности и единичной наблюдательности,

чтобы разрѣшить всѣ вопросы воспитанія? Самые закоренѣлые педагоги-рутинеры безпрестанно толкуютъ о трудности своего искусства и отвергаютъ теорію именно на томъ основаніи, что она слишкомъ легко дается кабинетнымъ мудрецамъ. Конечно, ни одинъ практикъ-педагогъ не отвергаетъ возможности большаго или меньшаго совершенства въ своемъ дѣлѣ, конечно, ни одинъ изъ нихъ не признаетъ равенства искусства воспитанія во всѣхъ своихъ собратіяхъ. Напротивъ, каждый изъ нихъ такъ гордится своею опытностью, высчитывая по пальцамъ года своей воспитательной дѣятельности. На чемъ же основывается такое неравенство, или, другими словами, что такое педагогическая опытность? Большее или меньшее количество фактовъ воспитанія, пережитыхъ воспитателемъ. Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не даютъ опытности. Они должны произвести впечатлѣнія на умъ воспитателя, классифицироваться въ немъ по своимъ характеристическимъ особенностямъ, обобщиться, сдѣлаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый фактъ, сдѣлается правиломъ воспитательной дѣятельности педагога. Дѣятельность человѣка, какъ человѣка, всегда проистекаетъ изъ источника сознательной воли, изъ разума; но въ области разума фактъ самъ по себѣ есть ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль изъ него вытекающая и имъ подкрѣпляемая. Связь фактовъ, въ ихъ идеальной формѣ, идеальная сторона практики и будетъ теорія въ такомъ практическомъ дѣлѣ, каково воспитаніе. Воевать противъ такой теоріи не значитъ ли то же, что воевать противъ мысли вообще: но педагогъ во всякомъ случаѣ есть поборникъ мысли, и если онъ признаетъ годность одного факта и личнаго опыта, то къ чему все его ученье? Не противорѣчитъ ли онъ самъ себѣ, отвергая теорію для себя и безпрестанно толкуя ее дѣтямъ? Если теорія ни къ чему не годится въ жизни, то къ чему служитъ преподаваемая имъ наука? Какое значеніе имѣетъ его собственное званіе?

Воспитательная дѣятельность, безъ сомнѣнія, принадлежитъ къ области разумной и сознательной дѣятельности человѣка; самое понятіе воспитанія есть созданіе исторіи; въ природѣ его нѣтъ. Кромѣ того, эта дѣятельность направлена исключительно на развитіе сознанія въ человѣкѣ: какимъ же образомъ можетъ она отказаться отъ мысли, отъ сознанія истины, отъ обдуманности плана?

Но что же предлагаетъ намъ педагогическая литература, если не собраніе опытовъ сознанныхъ и обдуманныхъ, если не результаты процесса мышленія, направленнаго на дѣло воспитанія? Какой воспитатель, будь онъ самый закоренѣлый рутинеръ, отвергнетъ совѣтъ педагога, болѣе его опытнаго, или откажется подать благоразумный совѣтъ только-что начинающему собрату? Практика. фактъ—дѣло единичное, и если въ воспитаніи признавать дѣльность одной практики, то даже и такая передача совѣтовъ невозможна. Передается мысль, выведенная изъ опыта, но не самый опытъ; если только это не передача тѣхъ старушечьихъ рецептовъ, въ которыхъ говорится: „ты, мой батюшка, возьми эти слова, напиши ихъ на бумажкѣ, а потомъ сожги и пепелъ выпей съ водой противъ утренней зорьки, и тамъ увидишь, что выйдетъ“. Неужели искусство воспитанія можетъ упасть въ такую темную, безсознательную область предразсудковъ, повѣрій и фокусовъ, а такова судьба его, если оно будетъ предоставлено единичной практикѣ каждаго. „Это прекрасный преподаватель, прекрасный воспитатель“, говоритъ молва, но въ чемъ заключается его сила и откуда проистекаетъ его искусство,—этого никто не знаетъ, да этого и нельзя знать: до этого можно дойти только собственною практикою. Неправда ли, что это нѣчто въ родѣ фокусовъ нашихъ знахарокъ и шептуній? Неужели же искусство воспитанія, это искусство развитія сознанія и воли, можетъ оставаться на этой низкой ступени и не подымется даже на ту, на которой стоитъ медицина, собирающая факты, но основывающаяся на знаніи, съ одной стороны, человѣческаго организма и его отправленій, а съ другой, на значеніи свойствъ ядовъ и медикаментовъ.

Между искусствомъ медицины и искусствомъ воспитанія много аналогіи, и мы воспользуемся этою аналогіею, чтобы показать яснѣе отношеніе теоріи къ практикѣ въ дѣлѣ воспитанія.

Одно ученье не можетъ создать хорошаго медика; для этого, конечно, необходима и врожденная наблюдательность, и многолѣтній опытъ; но неужели поэтому должна быть отвергаема польза медицины, какъ ученія? Далеко бы ушла медицина, если бы она остановилась на рецептахъ знахарей и случайно открытыхъ врачебныхъ свойствахъ нѣкоторыхъ медикаментовъ! Каковы бы были

результаты медицинской практики, если бы она, оставаясь только практикою, не обратилась за знаніями къ наукамъ природы; если бы всякій, безъ предварительной подготовки, пускался въ практику, надѣясь на свои наблюдательныя способности и разсчитывая только на личный опытъ? Сколько грубѣйшихъ ошибокъ, которыхъ теперь не сдѣлаетъ студентъ, далеко не кончившій медицинскаго курса, предстояло бы испытать на такомъ пути даровитѣйшему человѣку, и эти ошибки, стоившія многимъ жизни, причиняя громадный вредъ, оставаясь личнымъ опытомъ, не принесли бы ни малѣйшей пользы: всякій долженъ былъ бы начинать снова, для себя лично, ту же дорогу ошибокъ. Самое предположеніе такой рутины въ медицинѣ кажется нелѣпымъ; но это только потому, что искусство лѣченія уже нѣсколько вѣковъ опирается на науку. Но чѣмъ же такое мнѣніе лучше въ приложеніи къ воспитанію? Почему отъ воспитателя можно не требовать предварительной подготовки къ своему дѣлу, предоставляя все его личной наблюдательности и его личному опыту? Развѣ дѣло воспитанія менѣе важно, чѣмъ дѣло медицины? Развѣ предметъ воспитанія, душа человѣческая, не имѣетъ также своихъ законовъ, какъ и предметъ медицины, тѣло? Почему анатомія, физіологія, патологія возможны для тѣла и не нужны для души? Развѣ душа, какъ и тѣло, не имѣетъ своего организма, не развивается по внутреннимъ своимъ законамъ, не подвержена уклоненіямъ отъ нормальнаго состоянія? Развѣ въ явленіяхъ душевной дѣятельности, въ развитіи души въ различныхъ личностяхъ, мы не замѣчаемъ ничего общаго? Развѣ здѣсь нѣтъ также фактовъ и законовъ.

Если медицинская практика, основанная единственно на рутинѣ и преданіи, могла бы принести много зла и весьма мало пользы, то воспитательная практика, поставленная въ то же положеніе, приноситъ столько же зла и столько же пользы. Результаты дурной медицины виднѣе: они осязательны; но результаты дурного воспитанія не менѣе существенны, и если они не такъ замѣтны, то только потому, что на нихъ менѣе обращаютъ вниманія. Конечно, не вся масса безнравственности людей и не весь мракъ невѣжества можетъ быть приписанъ недостаточности или ошибочности воспитанія, какъ и не вся масса болѣзней и преждевременной смертности можетъ быть приписана недостаточности или

ошибочности медицины; и наоборотъ: не всегда здоровое состояніе души или тѣла можетъ быть приписано усиліямъ медицины или воспитанія. Но кто же, въ настоящее время, можетъ сомнѣваться въ пользѣ научнаго пути медицины, указывая съ одной стороны на раннюю смерть или болѣзнь, а съ другой на здоровое состояніе и долголѣтіе людей, никогда не прибѣгавшихъ къ пособію медика, или на нѣсколько случаевъ удачнаго лѣченія знахарями?

Но можетъ быть какой-нибудь педагогъ-практикъ будетъ отвергать полезность теоретическаго изученія науки воспитанія, основываясь на достаточности его результатовъ, достигаемыхъ безъ помощи теоріи. Такому педагогу-практику мы можемъ сказать только, что онъ величайшій утопистъ и мало наблюдалъ надъ явленіями, представляемыми общественною и частною жизнью. Нужно съ намѣреніемъ закрыть глаза, чтобы не видѣть, какое ничтожное вліяніе оказываетъ воспитаніе на нравственность общества, какъ мало оно возвышаетъ духъ надъ тѣломъ и выдвигаетъ впередъ духовныя потребности; когда воспитаніе направлено дурно, т. е., когда духовная сторона людей, подвергавшихся въ молодости воспитательному процессу, не была развита какъ слѣдуетъ. Жажда денегъ, невѣріе въ добро, отсутствіе нравственныхъ правилъ, презрѣніе къ мысли, любовь къ окольнымъ тропинкамъ, равнодушіе къ общественному благу, снисходительность къ нарушенію законовъ чести... вотъ враги воспитанія, съ которыми оно призвано бороться.

Сравните число истинно развитыхъ, нравственно и умственно развитыхъ людей, съ числомъ лицъ, получающихъ систематическое воспитаніе, загляните въ училища и сравните число начинающихъ курсъ съ числомъ тѣхъ, которые оканчиваютъ его, и вы увидите, какъ много еще остается сдѣлать воспитанію!

Но не требуемъ ли мы слишкомъ многаго отъ воспитанія, сваливая на него отвѣтственность въ общественной нравственности и въ степени умственнаго развитія общества? Но дѣлаемъ же мы тѣ же самыя требованія медицинѣ, требованія, ограничиваемыя возможностью, но тѣмъ не менѣе дѣйствительныя? Къ чему же и воспитаніе, если оно не будетъ дѣйствовать на нравственное и умственное развитіе человѣка? Зачѣмъ зубрить исторію Аристидовъ, Сократовъ, Катоновъ, если только отъ природнаго благородства или неблагородства натуры нашей будетъ зависѣть исполненіе или не-

исполненіе нашего общественнаго долга? Къ чему учить исторію, словесность, все множество наукъ, если это ученье не заставитъ насъ полюбить идею и истину больше, чѣмъ деньги, карты и вино, и ставить духовныя наслажденія выше тѣлесныхъ, духовныя достоинства выше случайныхъ преимуществъ? Неужели только для того, чтобы исполнить необходимую процедуру молодости, просидѣть извѣстные годы на школьной скамейкѣ и получить аттестатъ въ благополучномъ окончаніи курса? Но, въ такомъ случаѣ, зачѣмъ вся эта трата времени для пріобрѣтенія временныхъ познаній, требуемыхъ только на экзаменѣ и ни къ чему негодныхъ въ жизни? Тогда нужно передавать только техническія свѣдѣнія, учить читать, писать, считать, мѣрить и болѣе ничего. Кто же согласится ограничить воспитаніе одной техникой?

Нельзя требовать отъ медицины, чтобъ не было случаевъ ранней смерти или повальныхъ болѣзней: нельзя требовать отъ воспитанія, чтобы не было частныхъ случаевъ испорченной нравственности, пренебреженія къ идеѣ и истинѣ или какихъ-нибудь общественныхъ недостатковъ, которые, какъ и эпидемія, имѣютъ часто свои причины въ обстоятельствахъ, независящихъ отъ медика или воспитанія. Но если бы медицина не могла ни предостерегать, ни предохранять отъ болѣзней, ни излѣчивать ихъ, то къ чему бы служили медицинскіе факультеты?

Ни медицина, ни педагогика не могутъ быть названы науками въ строгомъ смыслѣ этого слова. Ни той, ни другой нельзя выучиться, какъ выучиваются математикѣ, астрономіи, химіи, анатоміи и физіологіи и проч. И медицина, и педагогика, кромѣ знакомства съ науками изъ области философіи и естествовѣдѣнія, требуютъ еще умѣнья приложить эти знанія къ дѣлу: множества фактическихъ свѣдѣній, не составляющихъ собственно науки, развитія наблюдательности въ извѣстномъ отношеніи и навыка. Но, не будучи наукою, педагогика, какъ и медицина, представляетъ возможность изученія теоретическаго и практическаго. Нормальныя школы, педагогическіе институты или заведенія для приготовленія педагоговъ, необходимы такъ же, какъ и медицинскіе факультеты. Нормальное училище безъ практической школы при немъ — то же самое, что медицинскій факультетъ безъ клиники; но и одна педагогическая практика безъ теоріи — то же, что знахарство въ медицинѣ.

Но могутъ замѣтить намъ, что нельзя ставить медицину въ параллель съ педагогикой уже потому, что тогда какъ медицина опирается на положительное изученіе человѣческаго организма и имѣющихъ на него вліяніе предметовъ природы, педагогика должна довольствоваться смутными, противорѣчащими, призрачными теоріями психологовъ,—теоріями, на которыхъ нельзя построить ничего прочнаго. Что изученіе проявленій души, сравнительно съ изученіемъ явленій тѣлеснаго организма, находится въ весьма незавидномъ положеніи, съ этимъ нельзя не согласиться. Но кто же виноватъ, что психологія, въ настоящее время, не можетъ стать на ряду съ анатоміей, физіологіей, патологіей? Не медицина ли своими требованіями подвинула впередъ эти науки? Не та же ли обязанность лежитъ на педагогикѣ въ отношеніи психологіи, антропологіи и логики? Въ жалкомъ бы положеніи находились теперь всѣ науки, излагающіе законы явленій человѣческаго организма, если бы медики-практики не принялись за эти предметы, не собрали, не провѣрили, не дополнили новыми опытами, не привели въ систему всего множества отдѣльныхъ замѣтокъ, сдѣланныхъ по самымъ разнообразнымъ поводамъ и разбросанныхъ въ самыхъ разнородныхъ сочиненіяхъ. Явленія душевной жизни столь же существенны, столь же неизмѣнны, какъ и явленія жизни тѣлеснаго организма. Если душа не представляетъ такого матеріальнаго субстрата, какъ трупъ, за то она, живая, вѣчная, всегда сама готова отвѣчать на наши вопросы, подвергаться нашимъ наблюденіямъ и нашимъ опытамъ. И развѣ мало было этихъ наблюденій и опытовъ? Всякій человѣкъ, умѣющій заглядывать внутрь самого себя, есть уже готовый курсъ психологіи, трудно найти какую нибудь книгу, въ которой бы не было психологическаго факта или взгляда на психологическое явленіе; вся исторія записываетъ только исторію души человѣческой, почти забывая исторію его тѣла; каждая біографія, каждая повѣсть, каждый романъ, каждое стихотвореніе представляетъ множество психологическихъ фактовъ и наблюденій; нѣтъ такого плохого педагогическаго курса, въ которомъ бы не было цѣлой системы психологическихъ мыслей; а какое обширное поле для психологическихъ набюденій представляетъ педагогическая практика! Развѣ обиліе, а не недостатокъ матеріала можетъ затруднять психолога-педагога. Но не слиш-

комъ ли мы многаго, однако-жъ, требуемъ отъ педагога, по преимуществу человѣка практическаго, желая, чтобы онъ былъ въ то же время и психологомъ? Но развѣ на дѣлѣ не всякій педагогъ — и безъ того психологъ? Онъ изучаетъ своего воспитанника, его способности, наклонности, достоинства и недостатки, подмѣчаетъ развитіе ума, руководитъ имъ, хочетъ давать направленіе волѣ, упражнять разсудокъ, раскрывать разумъ, борется съ лѣностью, съ упорствомъ, искореняетъ дурныя природныя наклонности, формируетъ вкусъ, внушаетъ любовь къ истинѣ—словомъ, ежеминутно вращается въ области психическихъ явленій... или заставляетъ зубрить учениковъ отъ точки до точки и наказываетъ тѣхъ, кто не выучилъ урока или шумитъ въ классѣ. Что-нибудь одно изъ трехъ: или психологія такая легкая наука, что всякій практикъ-педагогъ знаетъ ее безъ всякаго подготовленія; или педагогъ есть машина для задачи и спрашиванія урока и наказанія тѣхъ, кто попадается ему подъ руку (потому что самое опредѣленіе проступка требуетъ уже знанія психологіи): или, наконецъ, педагогъ долженъ много учиться понимать душу въ ея явленіяхъ и много думать о цѣли, предметѣ и средствахъ воспитательнаго искусства, прежде чѣмъ сдѣлаться критикомъ. Знаю, что привычка смотрѣть на воспитаніе, какъ на дѣло доступное каждому, заставитъ многихъ подумать, взглянувши на громадность требованій, что дѣло шло и безъ этого. Шло, безъ сомнѣнія; но какъ? Пусть каждый педагогъ-практикъ, пишущій рѣчь для торжественнаго акта или объявленіе о своемъ пансіонѣ, подумаетъ, какъ относятся его фразы о воспитаніи къ самому дѣлу! Неужели же воспитаніе должно оставаться при фразахъ и довольствоваться блестящимъ ходомъ публичныхъ испытаній?

Конечно, не всякій педагогъ-практикъ долженъ быть ученымъ и глубокимъ психологомъ, двигать науку впередъ и способствовать созданію, испытанію на дѣлѣ и исправленію психологической системы: эта обязанность лежитъ вообще на педагогахъ, потому что это единственный классъ людей, для практической дѣятельности которыхъ изученіе духовной стороны человѣка является такъ же необходимымъ, какъ для медика изученіе тѣлесной. Но отъ каждаго *педагога-практика* можно и должно требовать, чтобы онъ добросовѣстно и сознательно выполнялъ долгъ свой и,

взявшись за воспитаніе духовной стороны человѣка [1]), употреблялъ всѣ зависящія отъ него средства, чтобы познакомиться, сколько возможно ближе, съ предметомъ дѣятельности всей своей жизни.

Педагогическая литература представляетъ для этого могущественнѣйшее средство. Она знакомитъ насъ съ психологическими наблюденіями множества умныхъ и опытныхъ педагоговъ и, главное, направляетъ нашу собственную мысль на такіе предметы, которые легко могли бы ускользнуть отъ нашего вниманія. Если мы требуемъ отъ ремесленника, чтобы онъ думалъ о своемъ ремеслѣ и старался познакомиться съ нимъ ближе; то неужели общество, довѣряющее намъ дѣтей своихъ, не въ правѣ требовать отъ насъ, чтобы мы старались, по мѣрѣ силъ своихъ, познакомиться съ тѣмъ, предметомъ, который ввѣряется нашимъ попеченіямъ,—съ умственною и нравственною природою человѣка. Педагогическая литература открываетъ намъ широкій путь для этого знакомства.

Никто, конечно, не сомнѣвается, что воспитаніе есть дѣятельность сознательная, по крайней мѣрѣ, со стороны воспитателя, но сознательною дѣятельностью можетъ быть названа только та, въ которой мы опредѣлили цѣль, узнали матеріалъ, съ которымъ мы должны имѣть дѣло, обдумали, испытали и выбрали средства, необходимыя къ достиженію сознанной нами цѣли. Дѣятельность, не выполняющая этихъ условій даже и въ отношеніи матеріальныхъ потребностей нашихъ, не заслуживаетъ названія человѣческой дѣятельности, тѣмъ болѣе тамъ, гдѣ дѣло идетъ о нравственномъ и умственномъ развитіи человѣка. Но чтобы сознательно выбрать средства для достиженія цѣли воспитанія и быть увѣреннымъ, что выбранныя нами средства лучшія, для этого должно прежде познакомиться съ самыми этими средствами. Педагогическія мѣры и методъ воспитанія очень разнообразны, и только знакомство со всѣмъ этимъ разнообразіемъ можетъ спасти воспитателя отъ той упрямой односторонности, которая, къ несчастію, слишкомъ часто встрѣчается въ педагогахъ-практикахъ, незнакомыхъ съ педагогическою литературою. И сколько зла мо-

---

[1]) Этимъ мы не хотимъ сказать, чтобы педагогика не занималась также и воспитаніемъ тѣла; но въ современной педагогикѣ это воспитаніе играетъ, сравнительно, весьма незначительную роль.

жетъ сдѣлать рутина одного такого педагога, если она ошибочна! Страшно подумать, что она оказываетъ свое губительное вліяніе на тридцать, иногда даже на сорокъ людскихъ поколѣній. Неужели, приступая къ такому отвѣтственному дѣлу, не стоитъ прежде убѣдиться, что ваша метода воспитанія или преподаванія лучше всѣхъ тѣхъ, которыя употребляются въ другихъ мѣстахъ и другими педагогами,—убѣдиться прежде, чѣмъ тридцатилѣтняя практика заставитъ васъ самолюбиво отстаивать хотя ошибочную, да за то *вашу* методу?

Но могутъ еще замѣтить намъ, что если всякій преподаватель станетъ произвольно выбирать для себя методу преподаванія, а всякій воспитатель — методу воспитанія, то въ общественныхъ заведеніяхъ, особенно въ большихъ, изъ такого разнообразія можетъ произойти значительный вредъ. Но, во-первыхъ, какъ бы ни было вредно разнообразіе, происходящее отъ различныхъ убѣжденій, оно, во всякомъ случаѣ, полезнѣе мертваго однообразія, въ которомъ нѣтъ убѣжденій; а во-вторыхъ, мы должны сказать, что, въ отношеніи общественныхъ заведеній, подъ именемъ педагоговъ мы никакъ не разумѣемъ однихъ преподавателей и ближайшихъ воспитателей (гувернеровъ, надзирателей), но общій совѣтъ преподавателей и воспитателей (конференціи, совѣты и т. д.), начальство заведенія (директора, инспектора и проч.), учебные комитеты и проч. Въ организмѣ общественнаго воспитанія всякому назначено свое дѣло; но самый важный членъ въ этомъ организмѣ, безъ сомнѣнія, преподаватель и ближайшій воспитатель, если обѣ эти должности не соединены вмѣстѣ, какъ, напримѣръ, въ большей части англійскихъ воспитательныхъ заведеній. Какъ бы ни были подробны и точны инструкціи преподаванія и воспитанія, онѣ никогда не могутъ замѣнить собою недостатка убѣжденій въ преподавателѣ. Воспитатель (преподаваніе есть только одно изъ средствъ воспитанія), поставленный лицомъ къ лицу съ воспитанниками, въ самомъ себѣ заключаетъ всю возможность успѣховъ воспитанія. Главнѣйшая дорога человѣческаго воспитанія есть убѣжденіе, а на убѣжденіе можно только дѣйствовать убѣжденіемъ. Всякая программа преподаванія, всякая метода воспитанія, какъ бы хороша она ни была, не перешедшая въ убѣжденіе воспитателя, останется мертвою буквою, не имѣющей никакой

силы въ дѣйствительности. Самый бдительный контроль въ этомъ дѣлѣ не поможетъ. Воспитатель никогда не можетъ быть слѣпымъ исполнителемъ инструкціи: не согрѣтая теплотою его личнаго убѣжденія, она не будетъ имѣть никакой силы. Нѣтъ сомнѣнія, что многое зависитъ отъ общаго распорядка въ заведеніи, но главнѣйшее всегда будетъ зависѣть отъ личности непосредственнаго воспитателя, стоящаго лицомъ къ лицу съ воспитанникомъ: вліяніе *личности* воспитателя на молодую душу составляетъ ту воспитательную силу, которой нельзя замѣнить ни учебниками, ни моральными сентенціями, ни системой наказаній и поощреній. Многое, конечно, значитъ *духъ* заведенія; но этотъ духъ живетъ не въ стѣнахъ, не на бумагѣ; но въ характерѣ большинства воспитателей и оттуда уже переходитъ въ характеръ воспитанниковъ.

Но если личность воспитателя значитъ все въ дѣлѣ воспитанія, то какимъ же образомъ можно дѣйствовать на личность иначе, какъ не путемъ свободнаго убѣжденія,—путемъ педагогическаго воспитанія и путемъ педагогической литературы?

Педагогическая литература одна только можетъ оживить воспитательную дѣятельность, придать ей тотъ смыслъ и ту занимательность, безъ которыхъ она скоро дѣлается машинальнымъ препровожденіемъ времени, назначеннаго на уроки. Она одна только можетъ возбудить въ обществѣ вниманіе къ дѣлу воспитанія и дать въ немъ воспитателямъ то мѣсто, которое они должны занимать по важности возлагаемыхъ на нихъ обязанностей. Педагогическая литература установляетъ въ обществѣ съ одной стороны правильныя требованія въ отношеніи воспитанія, а съ другой — открываетъ средства для удовлетворенія требованій.

Преподаватель, который только въ классахъ занимается своимъ дѣломъ, а переходя за порогъ школы, не встрѣчаетъ ни въ обществѣ, ни въ литературѣ никакого участія къ своему занятію, весьма скоро можетъ охладѣть къ нему. Надобно столько любви къ дѣтямъ, чтобы *въ одиночку* думать о нихъ постоянно, и общество не имѣетъ права требовать такой любви отъ кого бы то ни было, если оно само не показываетъ участія къ дѣлу воспитанія.

Преподаватель, уединенный въ своей тихой, монотонной дѣятельности, видя, что ни общество, ни литература, занимающаяся

даже ассирійскими древностями и этрускими вазами, не занимаются его скромнымъ дѣломъ, долженъ имѣть, повторяемъ мы, необыкновенно много нравственной энергіи, чтобъ не уснуть подъ убаюкивающее журчанье однообразной учительской жизни. Вопросы науки, литературы, общественной жизни не касаются даже слегка его микроскопической дѣятельности. Новая повѣсть, новый водевиль, новая скрипка, даже новая шляпка,—какія это все блестящія явленія въ сравненіи съ крошечными фактами учительской дѣятельности! Учительскія обязанности поступаютъ какъ-то въ разрядъ дѣтскихъ шалостей, недостойныхъ занимать людей взрослыхъ, занятыхъ *дѣльными* интересами жизни и обращающихъ еще кое-какое вниманіе на экзамены и аттестаты своихъ дѣтей. Новый воспитатель, можетъ быть, и съ самыми лучшими намѣреніями принявшійся за свое дѣло, скоро замѣчаетъ, что внѣ предѣловъ класса никто имъ не занимается, и самъ, мало-по-малу привыкаетъ заниматься имъ только въ классѣ,—привыкаетъ смотрѣть на вопросы учительской дѣятельности какъ на мелочи, которыя не могутъ даже стать на-ряду съ мелочами всякой другой службы, занимающими общество. Скоро онъ начинаетъ довольствоваться механической рутиной, однажды созданной, часто ложной и почти всегда односторонней. Случается даже иногда, что, закоренѣвъ въ этой рутинѣ, онъ начинаетъ съ какою-то злобою смотрѣть на всякую педагогическую книгу, если бы она какъ-нибудь, сверхъ всякаго ожиданія, и попалась ему подъ-руку: онъ видитъ въ ней дерзкую нарушительницу своего долголѣтняго спокойствія. Трудно уже тогда убѣдить его, что его одиночная, недолголѣтняя опытность, хоть бы ей было сорокъ или пятьдесятъ лѣтъ, ничто передъ опытомъ нѣсколькихъ столѣтій, въ которомъ сосредоточились результаты педагогической-дѣятельности безчисленнаго множества, по крайней мѣрѣ, такихъ же какъ онъ педагоговъ, между которыми было много замѣчательныхъ талантовъ и необыкновенныхъ личностей, отдавшихъ всѣ свои силы дѣлу воспитанія. Такой педагогъ, по большей части, бываетъ щедръ на совѣты; а здравый смыслъ не позволяетъ ему иногда презирать совѣтами и другого педагога, который старше его годами и богаче опытомъ. Но онъ въ то же время упрямо отвергаетъ совѣты многовѣкового опыта цѣлаго человѣчества и совѣты опытнѣйшихъ

и знаменитѣйшихъ педагоговъ, потому только, что это совѣты печатные. Странно, не правда ли? но, тѣмъ не менѣе, это случается.

Наставническая и воспитательная дѣятельность, можетъ быть болѣе чѣмъ какая-либо другая, нуждается въ постоянномъ одушевленіи: а между тѣмъ она болѣе чѣмъ всякая другая дѣятельность удалена отъ взоровъ общества, результаты ея выказываются не скоро и замѣчаются немногими, рѣже всего самимъ воспитателемъ; однообразіе же ея способно усыпить умъ и пріучить его къ безсознательности. Механическій процессъ преподаванія или утомительное наблюденіе за шаловливыми дѣтьми, не давая пищи уму, въ то же самое время не даютъ ему и той свободы, которая совмѣстна съ дѣятельностью чисто физическою. Рубя дрова или распиливая доски, человѣкъ можетъ еще думать о чемъ-нибудь другомъ: но, толкуя въ сотый разъ давно выученную наизусть страницу, человѣкъ ни думаетъ, ни не думаетъ, и предается невольно той дремотѣ разсудка, которая отъ привычки дѣлается сладкою и заманчивою, какъ турецкій кейфъ. Это одуряющее вліяніе педагогическихъ занятій легко замѣчается, и нерѣдко встрѣчаются люди, которые, не открывъ въ воспитаніи того интереса, который придается ему глубокимъ изученіемъ, бросали педагогическое поприще, замѣтивъ на себѣ его усыпительное дѣйствіе. И въ самомъ дѣлѣ, молодой человѣкъ, умственная дѣятельность котораго сильно пробуждена, не легко рѣшится отдать свою жизнь такимъ занятіямъ, о которыхъ кажется никто въ обществѣ не думаетъ, о которыхъ не услышишь ни отъ кого ни одного слова, не прочтешь нигдѣ ни одной строчки.

Посмотрите на иного преподавателя, который, что называется, *втянулся* въ свою должность. Онъ, кажется, принимаетъ живое участіе въ томъ, что говоритъ: дѣлаетъ энергическіе жесты, многозначительно улыбается, грозно хмуритъ брови. Но не вѣрьте этимъ жестамъ, этимъ улыбкамъ, этимъ юпитеровымъ бровямъ. Онъ точно такъ же улыбается, точно такъ же стучитъ рукою двадцать лѣтъ сряду на каждомъ урокѣ. Онъ сладко дремлетъ и сердито просыпается, когда какой-нибудь шалунъ нарушитъ его спокойствіе. Послѣ лекціи, когда онъ приходитъ домой, серьезныя житейскія заботы, а можетъ быть и преферансъ, смотря по вкусу и лѣтамъ, снова пробуждаютъ его къ жизни. Какъ же *требовать*,

чтобы у такого преподавателя ученики сохранили возбужденное состоянiе, необходимое для всякаго плодовитаго ученья: они только сидятъ смирно, боясь разбудить дремлющаго, хотя говорящаго учителя.

Конечно, это исключенiе, но исключенiя эти попадаются довольно часто; а ихъ не должно быть вовсе, и не можетъ быть, если педагогическая литература раскроетъ весь глубокiй и заманчивый интересъ воспитательной дѣятельности.

Педагогическая литература, живая, современная и обширная, вырываетъ воспитателя изъ его замкнутой, усыпительной сферы, вводитъ его въ благородный кругъ мыслителей, посвятившихъ всю свою жизнь дѣлу воспитанiя. Воспитатель, стоящiй въ уровень съ современнымъ ходомъ воспитанiя, чувствуетъ себя живымъ, дѣятельнымъ членомъ великаго организма, борющагося съ невѣжествомъ и пороками человѣчества, посредникомъ между всѣмъ, что было благороднаго и высокаго въ прошедшей исторiи людей, и поколѣнiемъ новымъ, хранителемъ святыхъ завѣтовъ людей, боровшихся за истину и за благо. Онъ чувствуетъ себя живымъ звѣномъ между прошедшимъ и будущимъ, могучимъ ратоборцемъ истины и добра, и сознаетъ, что его дѣло, скромное по наружности, одно изъ величайшихъ дѣлъ исторiи, что на этомъ дѣлѣ зиждутся царства и имъ живутъ цѣлыя поколѣнiя. Онъ видитъ, что вопросы относительно его дѣятельности, рождающiеся въ его мысляхъ, на которые пустая и суетная толпа, исчезающая безъ слѣда со всѣмъ своимъ трескомъ и фейерверочнымъ огнемъ, обращаетъ мало вниманiя, занимаютъ за то тысячи благороднѣйшихъ умовъ, постигшихъ глубоко всю важность воспитанiя.

Съ другой стороны, при существованiи педагогической литературы, всякiй воспитатель имѣетъ возможность не ограничиваться тѣснымъ кругомъ своей плодовитой дѣятельности. Его опытъ, мысль, которую онъ выработалъ въ своей практикѣ, новый вопросъ, родившiйся въ его головѣ,—все это не остается въ предѣлахъ его школы, или, что еще хуже, не умретъ въ немъ самомъ: но, появившись на литературномъ поприщѣ, облетитъ всѣ концы Россiи, заглянетъ во всѣ захолустья, гдѣ только есть школа, и вызоветъ сочувствiе или споръ въ сотнѣ его товарищей, дѣла которыхъ коснется мысль его прямо: она можетъ вызвать горячее

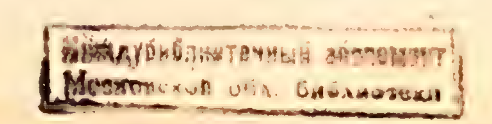
сочувствіе, пріобрѣсть защитниковъ и перейти въ дѣйствительность не въ тѣсныхъ предѣлахъ одного класса или одной школы, но въ обширныхъ предѣлахъ общественнаго образованія цѣлаго государства.

Но не для однихъ воспитателей необходима педагогическая литература; она необходима также и для родителей.

Какія разнообразныя и иногда какія странныя требованія дѣлаются родителями воспитанію! Эти требованія часто противорѣчатъ всякому здравому понятію о цѣли воспитанія. Всякій, конечно, желаетъ своимъ дѣтямъ всего лучшаго; но это *лучшее* такъ разнообразно, а иногда оно бываетъ такого рода, что воспитаніе, для удовлетворенія этому требованію, должно сдѣлаться безсовѣстнымъ шарлатанствомъ, спекулирующимъ на нравственность и будущую судьбу дѣтей. Понятіе *воспитаннаго* человѣка — весьма широкое понятіе. Иногда хорошо воспитаннымъ человѣкомъ зовутъ того, кто умѣетъ хорошо повязать галстухъ, держать себя по модѣ, болтать на иностранныхъ языкахъ, поддерживать разговоръ въ гостиной, нравиться дамамъ и проч., и проч.; иногда того, кто умѣетъ поклониться, гдѣ слѣдуетъ, поднять носъ, гдѣ можно, задать тону, не пропускать того, что плыветъ въ руки, и проч. и проч. Въ отношеніи воспитанія женщинъ понятія бываютъ еще страннѣе: воспитанная дѣвушка должна умѣть пустить пыль въ глаза, пробѣжать небрежно трудную арію, соединять наивность съ холоднымъ разсудкомъ, подъ ласковой улыбкой скрывать самыя неласковыя движенія души, и главная цѣль ея воспитанія — поймать выгоднаго жениха. Скажите, какъ назвать тѣхъ воспитателей, которые рѣшатся удовлетворять такимъ требованіямъ? Называйте какъ угодно, только, ради Бога, не воспитателями.

Но что же выходитъ потомъ? Всегда ли родители остаются довольны исполненіемъ своихъ требованій? О нѣтъ! Холодность и низость сердца, созданныя, конечно, безъ прямого намѣренія, для другихъ, прежде всего обращаются на семейныя отношенія. Зло дикости и эгоизма появляется изъ-за полировки, а между тѣмъ, тѣ самыя лица, по заказу которыхъ оно сдѣлано, сами не знаютъ, откуда оно взялось.

Отдавая дѣтей на руки воспитателю, или помѣщая ихъ въ учебное заведеніе, родители, конечно, не избавляются этимъ отъ



священной обязанности наблюдать за воспитанiемъ. Но для этого родители должны имѣть здравыя и ясныя понятiя о томъ, чего они могутъ требовать, съ одной стороны, отъ воспитателя или учебнаго заведенiя, а съ другой, отъ своихъ дѣтей. Наблюденiя надъ одпѣми отмѣтками, переходами изъ класса въ классъ и экзаменацiонными аттестацiями весьма недостаточны. Кто изъ воспитателей общественныхъ заведенiй не знаетъ, какъ часто родители воспитанниковъ объясняютъ себѣ совершенно неправильно факты заведенiя, касающiеся ихъ дѣтей: то наказываютъ ихъ за то, за что вовсе не слѣдуетъ наказывать, то поощряютъ ихъ сами къ тѣмъ поступкамъ, противъ которыхъ борется заведенiе, то внушаютъ имъ такой образъ мыслей, который совершенно противорѣчитъ истинно-нравственному воспитанiю, — и послѣ сами же удивляются, почему воспитанiе ихъ дѣтей идетъ дурно, или приноситъ такiе плоды, вкусъ которыхъ имъ кажется горекъ.

Родители выбираютъ родъ воспитанiя для своихъ дѣтей, выбираютъ воспитателя или заведенiе, назначаютъ дорогу въ жизни. Для всего этого должно имѣть ясныя и здравыя понятiя о признакахъ различныхъ наклонностей въ дѣтяхъ, знать требованiя и цѣль различныхъ родовъ воспитанiя и ученья, умѣть выбрать и оцѣнить воспитателя, знать воспитательныя заведенiя, ихъ курсы, ихъ требованiя, ихъ цѣли, умѣть оцѣнить ихъ достоинства и недостатки. Все это далеко не такiя легкiя вещи, какими кажутся съ перваго взгляда.

Только тогда, когда родители будутъ цѣнить воспитателя по достоинству и по важности его дѣла, можно надѣяться имѣть хорошихъ домашнихъ воспитателей и избавиться отъ множества иностранныхъ шарлатановъ, которымъ многiе родители легкомысленно поручаютъ нравственность своихъ дѣтей. Но чтобы оцѣнить, что такое хорошiй наставникъ и хорошiй воспитатель, для этого должно знать, что такое воспитанiе, его требованiя и его трудности, что необходимо также и потому, чтобы не попасться въ обманъ, за который можно заплатить характеромъ и будущностью дѣтей.

Мы не говоримъ уже о тѣхъ случаяхъ, гдѣ родители сами являются, вполнѣ или отчасти, воспитателями своихъ дѣтей. Въ этихъ случаяхъ къ нимъ относится все то, что сказано собственно о воспитателяхъ. Но родители всегда являются хотя отчасти

воспитателями своихъ дѣтей и полагаютъ первыя сѣмена будущихъ успѣховъ или неуспѣховъ воспитанія.

Понятно безъ объясненій, какъ важно для нихъ въ этомъ случаѣ пріобрѣтеніе педагогическихъ познаній.

Всякій прочный успѣхъ общества въ дѣлѣ воспитанія необходимо опирается на педагогическую литературу. Сфера воспитанія такъ жива и такъ многосложна, что почти дѣлается невозможнымъ до того разсчитать какую-нибудь воспитательную мѣру, чтобы она произвела именно то дѣйствіе, для котораго назначена. Всякое новое учрежденіе, касающееся общественнаго воспитанія, въ практическомъ выполненіи, непремѣнно выкажетъ такія свойства, хорошія или дурныя, которыхъ невозможно было предвидѣть. Педагогическая литература должна выражать, сохранять и дѣлать для каждаго доступными результаты педагогической практики, на основаніи которыхъ только и возможно дальнѣйшее развитіе общественнаго воспитанія.

Положимъ, напримѣръ, что какой-нибудь новый учебникъ, лучшій по своему времени, принятъ для руководства во многихъ общественныхъ заведеніяхъ. Безъ сомнѣнія, въ немъ есть свои достоинства и свои недостатки, но вполнѣ эти достоинства и эти недостатки могутъ высказаться только въ обширной практикѣ. Если литература соберетъ всѣ показанія и требованія практики, то составитель новаго учебника будетъ въ состояніи сообразовать свой новый трудъ съ этими указаніями опыта и практики. Всякій, кто присматривался къ этому дѣлу, оцѣнилъ, конечно, всю важность хорошаго учебника для воспитанія, всю потребность многосторонней критики учебниковъ, всю необходимость указаній опыта и практики въ этомъ отношеніи.

Наконецъ, тамъ, гдѣ исторически не выработалось общественное мнѣніе въ дѣлѣ воспитанія, какъ напримѣръ выработалось оно въ Англіи тысячелѣтними университетами и многовѣковыми школами, дѣятельная педагогическая литература является важнѣйшимъ органомъ не только для выраженія общественнаго мнѣнія, но даже для его развитія и очищенія. Ясное же и опредѣленное общественное мнѣніе о воспитаніи, сознающее цѣль воспитанія, его требованія и средства, есть именно та почва, въ которой можетъ укорениться самостоятельное развитіе народнаго воспитанія,—одинъ

изъ важнѣйшихъ историческихъ органовъ общаго народнаго развитія. Въ другомъ мѣстѣ мы высказали эту мысль полнѣе; здѣсь же скажемъ только, что дѣйствительную воспитательную силу имѣетъ только то воспитаніе, которое, не завися отъ частныхъ, прихотливыхъ требованій, мѣняющихся какъ мода на костюмы и часто совершенно противурѣчащихъ нравственной идеѣ воспитанія, будетъ основывать свои правила на общественномъ мнѣніи, и вмѣстѣ съ нимъ жить и развиваться. Но что общественное мнѣніе о воспитаніи не только должно, но и можетъ быть вездѣ, въ этомъ нѣтъ ни малѣйшаго сомнѣнія. Стоитъ только представить себѣ, сколько лицъ, заинтересованныхъ въ дѣлѣ воспитанія: нѣтъ сколько-нибудь образованной семьи, въ которой бы не толковалось о воспитаніи. Слѣдовательно, недостаетъ не матеріала для общественнаго мнѣнія о воспитаніи, но только органа для его выраженія и развитія,— недостаетъ литературы.

Чтобы оцѣнить всю важность общественнаго мнѣнія въ дѣлѣ воспитанія, возьмемъ, для примѣра, два учебныя заведенія для дѣтей высшаго класса: старую англійскую школу Итонъ, напримѣръ, и любой парижскій модный пансіонъ или даже лучшую парижскую коллегію.

Итонъ, находящійся уже нѣсколько столѣтій въ непосредственной связи съ Оксфордомъ и раздѣляющій педагогическую систему старыхъ университетовъ, не измѣнитъ своихъ вѣковыхъ правилъ ни для какихъ родительскихъ требованій. Хороши или дурны эти правила, но они одобряются общественнымъ мнѣніемъ, и англійскій аристократъ, можетъ быть и не совсѣмъ довольный *мучительною системою* итонскаго воспитанія (Fagging system) [1], тѣмъ не менѣе отдаетъ своего сына въ Итонъ. Къ этому принуждаетъ его общественное мнѣніе, утверждающее, что итонское воспитаніе есть хорошее, истинно аристократическое воспитаніе. Для того же, чтобы Итонъ перемѣнилъ свою педагогику, нужно, чтобы Оксфордъ и Кэмбриджъ измѣнили ей; а для этого требуется, ни болѣе, ни менѣе, какъ коренное измѣненіе общественнаго мнѣнія о воспи-

[1]) Эта Faggin system укоренена почти во всѣхъ публичныхъ заведеніяхъ Англіи, особенно въ старыхъ. Она состоитъ въ томъ, что воспитанники младшихъ классовъ обязаны слушаться во всемъ своего *сеньора*, который выбирается изъ учениковъ старшаго класса.

танія вообще, которое зависитъ, конечно, не отъ родителей итонскихъ воспитанниковъ, но отъ всего хода народнаго развитія. Итонъ измѣнитъ свои правила воспитанія, когда эти правила перестанутъ быть англійскими; а до тѣхъ поръ родители, хотя бы большинство ихъ было недовольно итонскимъ воспитаніемъ, должны будутъ покоряться его правиламъ, какъ покорялись имъ ихъ отцы и дѣды. Съ другой стороны, самъ Итонъ, будучи выраженіемъ англійскаго понятія, т. е. общественнаго мнѣнія о воспитаніи, не можетъ измѣнить этому понятію, если не хочетъ подрыться подъ собственныя свои основы. Воспитывая же безпрестанно свои новыя поколѣнія, онъ имѣетъ взаимно сильное вліяніе на общественные нравы и общественныя убѣжденія, и безпрестанно прокладываетъ себѣ дорогу въ будущее, воспитывая въ немъ могущественныхъ защитниковъ себѣ. Воспитанники старыхъ англійскихъ университетовъ и старыхъ англійскихъ школъ (а кто не воспитывался въ нихъ изъ людей, пользующихся общественнымъ вліяніемъ въ Англіи?) явились повсюду защитниками ихъ противъ яростныхъ нападеній радикальной партіи, отчасти, конечно, по принципамъ, отчасти и по той невольной любви къ мѣсту своего воспитанія, которая такъ свойственна человѣку.

Желаніе каждаго отца, чтобы сынъ его воспитывался тамъ же, гдѣ самъ онъ получилъ воспитаніе, нигдѣ такъ не сильно, какъ въ Англіи, и въ Оксфордскихъ коллегіяхъ есть стипендіи и комнаты для студентовъ, уже цѣлыя столѣтія переходящія изъ поколѣнія въ поколѣніе одной и той же фамиліи. Понятно, что при такой взаимной связи между обществомъ и общественнымъ воспитательнымъ заведеніемъ, воспитаніе можетъ двигаться впередъ только съ движеніемъ всего общества [1]), и правила его будутъ господствовать надъ частными требованіями всею силою общественнаго мнѣнія, передъ которымъ должны прятаться личные эгоистическіе разсчеты.

Этой могущественной опоры не имѣютъ у себя модные парижскіе пансіоны, которые потому и становятся модными, что удовле-

[1]) Мы и видимъ это движеніе въ Англіи, и хотя оно совершается медленно и осторожно, но тѣмъ не менѣе нельзя его не замѣтить. Оксфордскій университетъ, сохраняя цѣлое тысячелѣтіе главнѣйшіе принципы свои, все же идетъ впередъ. Въ настоящее время въ немъ также готовятся перемѣны.

творяютъ желаніямъ большинства родителей, прикрывающихъ именемъ *приличнаго воспитанія* самыя анти-воспитательныя понятія. Направленіе самой школы, измѣняясь безпрестанно вслѣдствіе измѣнчивыхъ распоряженій, не можетъ укоренить въ обществѣ того или другого понятія о воспитаніи, и она старается угодить вкусамъ тѣхъ, кто довѣряетъ ей дѣтей своихъ и платитъ за нихъ деньги. Вкусы же эти бываютъ очень прихотливы и рѣдко сообразны съ нравственною цѣлью воспитанія. Педагогика, вмѣстѣ съ тѣмъ, занимаетъ унизительное положеніе и сами педагоги становятся въ послѣднихъ рядахъ спекуляторовъ, разсчитывающихъ на деньги и карьеру,—въ послѣднихъ потому, что воспитательныя спекуляціи рѣдко приносятъ хорошіе барыши, а воспитательныя карьеры всегда подозрительны.

Техническая часть можетъ процвѣтать въ общественномъ воспитаніи, поставленномъ въ такое положеніе, какъ процвѣтаетъ она и во Франціи; но нравственное вліяніе воспитанія на общество будетъ ничтожно. Конечно, никто не захочетъ ограничить область воспитанія одною технической частью.

Впрочемъ, какъ бы ни была произвольна система общественнаго воспитанія, въ направленіи ея все же отразится характеръ общества, какъ отражается онъ и во Франціи, но отразится не всегда лучшею своею стороною. Человѣкъ уже такъ созданъ, что голосъ его въ общественномъ мнѣніи всегда служитъ выраженіемъ его совѣсти, его лучшихъ убѣжденій; а въ тайнѣ и по одиночкѣ онъ даетъ волю тѣмъ побужденіямъ своей души, дурную сторону которыхъ самъ сознаетъ очень хорошо и отъ которыхъ откажется публично. Эти дурныя тайныя побужденія переносятся, къ сожалѣнію, очень часто и на воспитаніе дѣтей. Два желанія, часто противоположныя, борятся въ душѣ каждаго отца и каждой матери; они желали бы видѣть въ дѣтяхъ своихъ всѣ нравственныя совершенства, но въ то же время желаютъ имъ такихъ успѣховъ въ жизни, изъ которыхъ нѣкоторые не всегда ладятъ съ нравственными совершенствами. Къ этому присоединяются еще родительскія властолюбіе, тщеславіе, особеннаго рода хвастовство своими дѣтьми и множество другихъ мелкихъ и грязненькихъ побужденій, которымъ начинаетъ удовлетворять услужливая педагогика, не имѣющая надобности въ общественномъ мнѣніи, но очень нуждающаяся

въ платѣ за учениковъ и слѣдовательно въ карманахъ родителей. Такимъ образомъ, па зло своему устройству, французская педагогика становится народною, отражая въ себѣ слабыя стороны народности, которыя бы не осмѣлились показаться въ общественномъ мнѣніи о воспитаніи,—если бы оно было во Франціи.

Общественное мнѣніе о воспитаніи выработалось въ Англіи, конечно, не педагогическою литературою, но самостоятельною и сильною тысячелѣтнею исторіею педагогическихъ заведеній, изъ которыхъ нѣкоторыя начали свое существованіе до Нормандскаго завоеванія. Исторію создать нельзя: она создается сама собою; но не трудно видѣть, что самостоятельная и дѣятельная педагогическая литература можетъ во многомъ замѣнить исторію и сдѣлаться живымъ органомъ общественнаго мнѣнія о воспитаніи. То, что сдѣлано въ Англіи многовѣковою самостоятельною исторіею старыхъ англійскихъ университетовъ и старыхъ школъ, соединенныхъ съ университетами въ одну историческую корпорацію, то было достигнуто въ Сѣверной Америкѣ намѣреннымъ, со стороны правительствъ штатовъ, и быстрымъ развитіемъ педагогической литературы, огромнымъ распространеніемъ въ обществѣ педагогическихъ свѣдѣній всякаго рода, собраніемъ и опубликованіемъ мельчайшихъ фактовъ, относящихся къ общественному воспитанію. Все это повело къ быстрому, почти внезапному, установленію правильнаго общественнаго мнѣнія о воспитаніи и возбужденію въ обществѣ живого интереса къ этому дѣлу. Вслѣдъ затѣмъ пошло и быстрое распространеніе общественнаго воспитанія и улучшенія во всѣхъ частяхъ. Воспитаніе дѣйствуетъ въ частности на человѣка и вообще на общество, главнымъ образомъ, черезъ убѣжденіе; а органомъ жизни такого убѣжденія является педагогическая литература.

О народности въ общественномъ воспитаніи.

ВСТУПЛЕНІЕ.

Недавно въ нашихъ журналахъ оспаривался вопросъ о народности въ наукѣ. Появленіе такого вопроса можно объяснить только тѣмъ, что самое слово наука было употреблено въ немъ не въ настоящемъ своемъ значеніи. Если же подъ именемъ науки понимать собраніе результатовъ, добытыхъ человѣкомъ въ познаніи законовъ природы, разума и исторіи, то ясно само собою, что о народности здѣсь не можетъ быть и рѣчи. Наука потому и наука, что принимаетъ въ область свою только тѣ выводы, которые справедливы по законамъ общаго человѣческаго мышленія. Положенія ея должны быть общи и неизмѣнны, какъ общи и неизмѣнны самые законы природы, разума и исторіи: все особенное, частное, неоправдываемое разумомъ, общимъ для всѣхъ людей, не имѣетъ въ ней мѣста. Наука, открывающая законы міра, является, какъ самый міръ и разумъ, познающій его, общимъ достояніемъ человѣчества. Если мы и замѣчаемъ оттѣнокъ народности въ наукѣ, то онъ, проглядывая въ обработкѣ ея, не можетъ касаться ея результатовъ. Если, напримѣръ, въ философахъ Англіи и моралистахъ Шотландіи отражается народный характеръ,—если въ историкѣ можно почти всегда узнать француза, англичанина или нѣмца; то это только потому, что каждый изъ нихъ разрабатываетъ одну сторону предмета, къ которой влечетъ его національный характеръ. Но результаты, добытые такими учеными, вѣрны для каждаго человѣка относительно той стороны предмета, которою они занимались; въ противномъ случаѣ эти результаты не войдутъ въ науку. Такое народное влеченіе къ той или другой наукѣ, или къ той или другой сторонѣ предмета вырабатывается въ народѣ само собою,

вслѣдствіе природныхъ или историческихъ причинъ, и если бы кто-нибудь, желая, во что бы-то ни стало, быть народнымъ, создалъ для себя особенную точку воззрѣнія, тотъ добровольно, прежде открытія истины, лишилъ бы себя свободы, необходимой для ея открытія,—надѣлъ бы на себя цвѣтные очки, для того, чтобы узнать цвѣтъ предмета.

Каждый образованный народъ только тогда имѣетъ значеніе въ наукѣ, когда обогащаетъ ее истинами, которыя остаются таковыми для всѣхъ народовъ. И, наоборотъ, какую пользу наукѣ могъ бы принести народъ, создавшій свою особенную народную науку, непонятную для другихъ народовъ? Могла ли бы, наконецъ, идти наука впередъ, если бы каждый народъ создавалъ для себя особую науку, не усвоивая результатовъ, добытыхъ его предшественниками, и современниками? Какъ непонятны выраженія: французская математика, англійскій законъ тяготѣнія, нѣмецкій законъ химическаго средства; точно такъ же не имѣетъ содержанія и выраженіе: русская наука, если подъ этимъ выраженіемъ не разумѣть той части науки, предметомъ которой является Россія, ея природа или ея исторія. Процессъ созданія науки совершается въ той высшей сферѣ человѣческихъ способностей, которая уже свободна и отъ вліянія тѣла и вліянія характера, основывающагося всегда на тѣлесныхъ особенностяхъ.

Но то, что прилагается къ наукѣ, не можетъ быть приложено къ воспитанію. Воспитаніе не имѣетъ цѣлью развитія науки, и для него наука не цѣль, а одно изъ средствъ, которыми оно развиваетъ въ человѣкѣ свой собственный идеалъ. Воспитаніе беретъ человѣка всего, какъ онъ есть, со всѣми его народными и единичными особенностями,—его тѣло, душу и умъ,—и прежде всего обращается къ характеру человѣка; а характеръ и есть именно та почва, въ которой коренится народность. Почва эта, разнообразная до безконечности, прежде всего, однако, распадается на большія группы, называемыя народностями. Можно ли и должно ли разработывать эти различныя почвы одними и тѣми же орудіями, сѣять и производить на нихъ одни и тѣ же растенія—или для каждой почвы педагогика должна открыть особыя орудія и особыя, этой почвѣ свойственныя, растенія? Вотъ вопросъ, который мы здѣсь задаемъ себѣ.

Сначала посмотримъ на факты и отыщемъ въ нихъ твердую опору для своихъ мнѣній.

ГЛАВА I.

Общія историческія основы европейскаго воспитанія.

Системы общественнаго воспитанія у всѣхъ европейскихъ народовъ представляютъ, при первомъ взглядѣ на нихъ, большое сходство, не только въ предметахъ ученья, которые вездѣ одни и тѣ же, но даже въ самой организаціи учебныхъ заведеній, дидактическихъ пріемахъ и законахъ школьной дисциплины. Это сходство, прежде всего, конечно, зависитъ отъ той разумности воспитательныхъ мѣръ, которая опредѣляется болѣе или менѣе общею для всѣхъ народовъ цѣлью воспитанія и единствомъ психологическихъ законовъ, вездѣ служащихъ основою для всякой воспитательной дѣятельности. Но нетрудно замѣтить, что не всѣ черты этого сходства могутъ быть объяснены разумностью и что многія изъ нихъ указываютъ на историческое единство происхожденія педагогическихъ системъ Европы. И въ самомъ дѣлѣ, обращаясь къ исторіи, мы видимъ, что всѣ эти разнородныя системы — вѣтви одного могучаго растенія, сѣмя котораго было посѣяно общею для всѣхъ Христіанскою Церковью.

Духовная жизнь Европы XI, XII и XIII в., конечно, была далеко не такъ развита, какъ современная; но зато простыя и немногосложныя начала ея соединяли въ одинъ народъ всѣхъ образованныхъ людей того времени, къ какому бы племени они ни принадлежали. Взгляните, напримѣръ, на Парижскій университетъ XII вѣка: французы, нѣмцы всѣхъ племенъ, испанцы, итальянцы, англичане, ирландцы, шведы, греки составляютъ университетское населеніе, и всѣ эти образчики разнообразнѣйшихъ племенъ тѣсно связаны между собою единствомъ цѣли, собравшей ихъ сюда, подъ покровительство церкви, со всѣхъ концовъ міра. Они тѣснятся всѣ въ кучу, въ одинъ кварталъ Парижа, носятъ одинъ костюмъ, говорятъ однимъ языкомъ, составляютъ одну тѣсную общину, пользуются одними привиллегіями, повинуются однимъ университетскимъ законамъ. Всѣ эти лица различныхъ племенъ въ отношеніи остальнаго населенія Парижа представляютъ одну тѣсную общину,

одну сплошную массу, на которой лежитъ одинъ полудуховный отпечатокъ, такъ что всѣ они, безъ различія племенъ и званій, носятъ одно названіе *клериковъ*. Они ближе къ Риму, чѣмъ къ городскому управленію Парижа. То же дѣлается и въ другихъ древнихъ университетахъ Европы, и они сносятся между собою, какъ члены одной націи. Профессоры и студенты Парижскаго университета переходятъ толпами въ Оксфордъ, и, наоборотъ, оксфордскій студентъ, вытѣсненный смутами изъ своей alma mater, находитъ себѣ пріютъ въ Парижѣ. Всѣ тогдашніе университеты, за исключеніемъ, можетъ быть, университетовъ итальянскихъ, имѣвшихъ свѣтское начало, являются членами одного особаго государства, глава котораго находится въ Римѣ. Такое единство замѣчается не въ однихъ университетахъ, но и во всѣхъ школахъ средневѣковой Европы, потому что всѣ онѣ, за немногими исключеніями, обязаны своимъ существованіемъ и своимъ устройствомъ римской церкви, связавшей Европу сѣтью своихъ учрежденій. Это одинъ европейскій народъ, раскиданный большими и малыми корпораціями по всѣмъ странамъ Европы—народъ схоластиковъ (scholastici). Немногосложная средневѣковая наука (trivium et quadrivium), еще не совершенно отдѣлившаяся отъ богословія, вездѣ одна и та же, говоритъ однимъ и тѣмъ же языкомъ латинскимъ и вызываетъ вездѣ одни и тѣ же педагогическіе законы и установленія.

Такъ называемое *возрожденіе наукъ*, когда классическая древность вступила въ дѣйствительное наслѣдіе новыхъ европейскихъ народовъ, поддержало еще на нѣкоторое время это единство духовной жизни Европы, которое, основываясь преимущественно на религіозномъ единствѣ, начинало уже колебаться къ концу среднихъ вѣковъ.

Такимъ образомъ, классицизмъ, общее европейское наслѣдіе, и христіанство, перешедшее въ духовную жизнь новой Европы черезъ посредство Рима и Византіи, двухъ великихъ педагоговъ всѣхъ среднихъ вѣковъ, составили однообразную основу общественнаго образованія для всѣхъ европейскихъ народовъ.

Съ наступленіемъ новой исторіи все измѣняется. На мѣсто племени—выступаетъ государство. Римская церковь, рыцарство, монашескіе ордена и схоластика должны были уступить мѣсто но-

вой европейской жизни, устремившейся къ образованію государственнаго начала, а вмѣстѣ съ тѣмъ отдѣльныхъ государствъ и отдѣльныхъ государственныхъ національностей. До начала новой исторіи, которое совпадаетъ съ возрожденіемъ классицизма, самое понятіе о народѣ существовало только въ видѣ понятія о племени. „Феодальныя учрежденія скрывали за собою понятіе объ отечествѣ, говоритъ г. Токвиль: самое слово *отечество* не встрѣчается у французскихъ писателей до шестнадцатаго вѣка“ [1]. Но съ этого времени средневѣковыя дѣленія уступаютъ мѣсто дѣленію на великія нравственныя существа—государства и народы, и классическое понятіе о любви къ отечеству, скрывавшееся прежде въ сердцахъ людей за любовью къ своей общинѣ, къ своему сословію, къ своему званію, снова возрождается и выступаетъ на первый планъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ и общественное образованіе также подчинилось общему закону дѣленія по государствамъ и народамъ. Оно не могло уже бороться съ государственнымъ и народнымъ началомъ, какъ боролось прежде съ племеннымъ различіемъ, составлявшимъ характеристику среднихъ вѣковъ. Все пало предъ *государствомъ*, и вся жизнь Европы заключилась внутри государствъ, подчиняясь въ каждомъ изъ нихъ своему особенному развитію. Народное воспитаніе подверглось общей участи; одна только наука осталась общею для всѣхъ народностей.

Но тѣмъ не менѣе, остатки прежняго единства общественнаго образованія Европы сохранились и до сихъ поръ. Классическіе языки, классическіе писатели и до сихъ поръ составляютъ основу воспитанія всѣхъ европейскихъ народовъ, и новѣйшая педагогика, несмотря на множество педагогическихъ системъ, смѣнявшихъ другъ друга, не рѣшилась оторваться отъ этой основы. Классическая древность и до сихъ поръ повсюду оказывается необходимою, не только по содержанію своему, но и по той развивающей и укрѣпляющей разсудокъ силѣ, которую оказываетъ ея изученіе. Въ этомъ послѣднемъ отношеніи европейская педагогика не изобрѣла еще ничего, чѣмъ бы можно было замѣнить классицизмъ.

Но не одинъ классицизмъ напоминаетъ въ системахъ общественнаго образованія европейскихъ народовъ ихъ общее средне-

[1] De la Democratie en Amérique. Deuxiéme partie, tome II, p. 113.

вѣковое происхожденіе. Въ школьномъ устройствѣ, въ школьной дисциплинѣ, въ раздѣленіи наукъ, въ названіяхъ множества предметовъ школьнаго міра, даже въ самомъ названіи *школа*, общемъ для всѣхъ европейскихъ народовъ, мы встрѣчаемъ повсюду разорванные куски средневѣковой схоластики. И къ намъ проникла она черезъ посредство Польши и кіевской академіи. Въ Англіи и Испаніи мы находимъ еще почти цѣлыми огромные обломки этого зданія среднихъ вѣковъ, многочисленные остатки котораго, занесенные изъ Англіи въ Сѣверную Америку, такъ странно противорѣчатъ съ шумомъ ея современной дѣятельности.

Но эти остатки, напоминающіе въ Нью-Іоркѣ, Лондонѣ, Берлинѣ и гдѣ-нибудь на берегу Охотскаго моря схоластическую жизнь Европы—не болѣе, какъ тяжелыя вооруженія средневѣковаго арсенала, разобранныя для современнаго маскарада. Подъ этими однообразными доспѣхами схоластическаго рыцарства скрываются самыя разнохарактерныя личности совершенно другого вѣка.

Сдѣлавшись однимъ изъ элементовъ государственной и народной жизни, общественное воспитаніе пошло у каждаго народа своимъ особеннымъ путемъ, и въ настоящее время каждый европейскій народъ имѣетъ свою особую характеристическую систему воспитанія. Внѣшнее сходство, о которомъ мы говорили, недолго можетъ вводить въ заблужденіе внимательнаго наблюдателя, и онъ скоро убѣдится, что въ каждой странѣ, подъ общимъ названіемъ общественнаго воспитанія и множествомъ общихъ педагогическихъ формъ, кроется свое особенное характеристическое понятіе, созданное характеромъ и исторіею народа.

Въ школахъ всего образованнаго міра, удержавшихъ вездѣ и до сихъ поръ свое средневѣковое названіе школы, вездѣ преподается одна и та же латинская и греческая грамматика, изучаются одни и тѣ же греческіе и латинскіе писатели, одна и та же математика, не признающая никакихъ національностей, та же исторія съ своими нескончаемыми Пуническими войнами; но всякій народъ ищетъ и находитъ въ этихъ всемірныхъ учителяхъ особенную пищу, сообразную его національности. Не смотря на сходство педагогическихъ формъ всѣхъ европейскихъ народовъ, у каждаго изъ нихъ своя особенная національная система воспитанія, своя особая цѣль и свои особыя средства къ достиженію этой цѣли.

Сдѣлаемъ краткій очеркъ главнѣйшихъ изъ этихъ системъ, объявляя предварительно, что эти слабые и краткіе очерки не могутъ выразить вполнѣ характеристики системъ воспитанія у различныхъ народовъ. Мы будемъ довольствоваться только немногими характерными чертами.

ГЛАВА II.

Характеристическія черты германскаго общественнаго воспитанія.

Типическою чертою германскаго характера, которая до сихъ поръ рѣшала роль Германіи въ исторіи и опредѣляла ея значеніе во всемірномъ развитіи человѣчества, является наклонность къ отвлеченію и, выходящая изъ нея, наклонность къ системѣ. Нѣмецъ во всѣхъ явленіяхъ жизни ищетъ гармоніи и связи, все возводитъ въ отвлеченную идею и отвсюду ее извлекаетъ. Для него недостаточно понимать вещь: но ему непремѣнно нужно опредѣлить ее и дать ей мѣсто въ системахъ своихъ знаній. Опредѣленіями пустѣйшихъ и ничтожнѣйшихъ предметовъ набиты кипы нѣмецкихъ учебниковъ. Безъ опредѣленія—для нѣмца и вещь—не вещь. Прежде всего видитъ онъ въ каждомъ предметѣ его философскую сторону и всякое дѣло свое начинаетъ и оканчиваетъ философскою мыслію. Если у него нѣтъ истинной философіи, то онъ выскажетъ самую избитую мысль, годную только для прописи, но ни за что не пропуститъ случая пофилософствовать. Но болѣе всего онъ заботится, чтобы въ головѣ его не осталось ни одного незанятаго уголка и въ мірѣ ни одного предмета, который бы не помѣстился въ одномъ изъ уголковъ его системы.

Эта страсть къ абстракціи и системѣ создаетъ великихъ ученыхъ, познанія которыхъ обнимаютъ міръ, какъ познанія Риттера и Гумбольдта, поэтовъ-философовъ, какъ Гете, и философовъ-поэтовъ, какъ Шеллингъ и Гегель; но она же создаетъ и нѣмецкихъ мечтателей и мечтательницъ въ молодости и самыхъ мелочныхъ формалистовъ и педантовъ подъ старость. Глубокомысліе и ученость - лицевая сторона этой народной наклонности: педантизмъ и резонерство—оборотныя ея стороны. Ей Германія обязана своимъ всемірнымъ значеніемъ въ наукѣ и своимъ политическимъ

ничтожествомъ, величайшими произведеніями ума человѣческаго, составившими эпоху въ развитіи человѣчества, и необозримою грудою бездарнѣйшихъ книгъ, въ которыхъ подъ сѣткою безконечныхъ дѣленій и подраздѣленій, оглавленныхъ буквами всѣхъ размѣровъ и всѣхъ азбукъ, не скрывается часто ни малѣйшей мысли. Вся литература Германіи, въ которой сосредоточились почти и всѣ результаты ея исторической дѣятельности, служитъ лучшимъ доказательствомъ нашихъ словъ.

Эта же *красная нить* Германскаго характера положила особенный отпечатокъ и на общественное образованіе Германіи.

По страсти своей все систематизировать, германцы возвели и искусство воспитанія на степень науки, наравнѣ съ безчисленнымъ множествомъ другихъ чисто нѣмецкихъ наукъ, и съ любовью разработали ее въ многотомныя системы, обладающія тысячами подраздѣленій. Но, несмотря на твердое убѣжденіе большинства нѣмецкихъ педагоговъ, что они работаютъ надъ воспитаніемъ человѣка вообще, къ какому бы народу онъ ни принадлежалъ, нѣмецкая практика — наука чисто нѣмецкая. Стоитъ только безпристрастному читателю другой націи прочесть три, четыре нѣмецкія педагогики, чтобы убѣдиться, что идеалъ человѣка, воспитаніе котораго въ нихъ разрабатывается, нѣмецкій ecce homo, совершеннѣйшій нѣмецъ.

Прежде всего и болѣе всего нѣмецкое воспитаніе стремится ко всесторонности и систематичности познаній. Программы нѣмецкихъ гимназій, факультетовъ и нѣмецкихъ экзаменовъ пугаютъ своею многосложностью и громадностью. Взгляните только на программу учительскаго экзамена на право преподаванія въ гимназіяхъ, и вы убѣдитесь, что этой программѣ едва ли въ состояніи будетъ удовлетворить ученѣйшій изъ профессоровъ Англіи, Франціи или Сѣверной Америки [1]). Въ нѣмецкой учительской программѣ все предвидится, даже самая отдаленная возможность какого-нибудь объясненія когда, напримѣръ, учителю нѣмецкой словесности или учителю исторіи можетъ понадобиться знаніе еврейскаго языка. Но зато въ Германіи только вы найдете учебники,

[1]) Handbuch der gesammten Preussischen Schul-Gesetzgebung, bearbeitet von Müller. Berlin, 1854. 5 Capitel. Prüfungen der Lehrer. S. 56 Prüfungen der Schüler, S. 81.

гдѣ прежде опредѣленія какого-нибудь слова перечисляются названія его у двадцати народовъ и гдѣ, напримѣръ, приступая къ описанію сохи, авторъ выводитъ ея восточное происхожденіе и разсказываетъ предварительно всю ея исторію, начиная съ Китая и оканчивая Германіею. Программа выпускного гимназическаго экзамена (Abiturienten-Examen) такъ громадна и многосложна, что ей не въ состояніи удовлетворить университетъ другихъ націй; а факультетскія программы германскихъ университетовъ представляютъ полнѣйшія системы наукъ со всѣми возможными и даже невозможными ихъ частями [1]). Не трудно замѣтить, что здѣсь воспитаніе приносится въ жертву наукѣ или, вѣрнѣе сказать, наука и ученость являются окончательною цѣлью, къ которой направлено все воспитаніе. Человѣкъ ученый и человѣкъ хорошо воспитанный для нѣмца одно и то же; хоть онъ и старается положить въ своей педагогической теоріи границу между этими двумя понятіями, но на дѣлѣ эта черта изчезаетъ. *Умѣнье* приложить *знаніе* къ дѣлу, укрѣпленіе душевныхъ способностей, развитіе характера, внѣшняя полировка человѣка составляютъ для нѣмецкой педагогики вопросы второстепенные. Она и на самый характеръ человѣка думаетъ дѣйствовать не иначе, какъ черезъ посредство знаній. Такая педагогика, вылившаяся изъ особенности германскаго характера, съ своей стороны имѣла вліяніе на развитіе этой особенности. Она открыла возможность наукѣ дѣлаться популярною и находить на каждую мысль свою сотни новыхъ дѣятелей. Только въ Германіи выраженія кантовской философіи могли перейти въ языкъ портныхъ и сапожниковъ; только въ Германіи каждое подраздѣленіе науки можетъ указать на тысячи разработывающихъ ея монографій; только въ Германіи, наконецъ, могли найтись люди, посвятившіе всю дѣятельность своей жизни какой-нибудь частицѣ греческой грамматики.

Германская педагогика совершенно соотвѣтствовала до сихъ поръ требованіямъ германской жизни: образовывала великихъ ученыхъ и философовъ, толпу спеціалистовъ, разрабатывавшихъ ихъ идеи, и публику, смотрѣвшую на дѣятельность ученую, какъ на высшее выраженіе человѣческой дѣятельности. Въ послѣднее время

---

[1]) Jahrbücher der Deutschen Universitäten, Leipzig.

прежнія основы германской жизни пошатнулись. Это движеніе отразилось и на педагогикѣ, взглянувшей сомнительно на свои прежнія системы; но что будетъ впередъ, мы не знаемъ, и говоримъ только о томъ, какъ было до сихъ поръ.

Мы будемъ еще имѣть случай воротиться къ германскому воспитанію, которое вообще у насъ болѣе знакомо, чѣмъ общественное воспитаніе другихъ странъ, а теперь, довольствуясь этими немногими чертами, перейдемъ къ Англіи.

ГЛАВА III.

Общественное воспитаніе въ Англіи.

Общественное воспитаніе Англіи представляетъ крайнюю противоположность германскому воспитанію. Оно менѣе всего заботится о полнотѣ и систематичности знаній, и для него ученость составляетъ одну изъ профессій человѣка, которою онъ можетъ заняться, если ему нечего болѣе дѣлать, но до которой воспитанію нѣтъ никакого дѣла. Для англійскаго воспитанія наука не цѣль, но одно изъ средствъ для развитія характера, привычекъ, образа мыслей, манеръ *истиннаго джентльмена* идеала, къ осуществленію котораго направлено все англійское воспитаніе. Молодой англичанинъ, получившій образованіе въ Оксфордѣ, уже по этому самому считается джентльменомъ, къ какому бы сословію онъ ни принадлежалъ. Оксфордскія и кэмбриджскія коллегіи, Итонъ, Вестминстеръ, Гарро, Регби, гордятся не тѣмъ, что въ нихъ получили воспитаніе великіе ученые, или что подъ ихъ покровомъ наука открыла новые пути, но, указывая съ гордостью на цѣлый рядъ великихъ характеровъ англійской исторіи, получившихъ первое развитіе въ ихъ стѣнахъ, отвѣчаютъ на упреки въ недостаткѣ ученой дѣятельности, что „ихъ дѣло создавать людей, а не писать книги“ [1]).

По понятіямъ старой Англіи, которыя, не смотря на ежедневное усиленіе демократической партіи, все еще стоятъ на первомъ планѣ, образованіе вовсе не составляетъ потребности каждаго

[1]) De l'instruction primaire à Londree, par E. Rendu. Sec. éd. Paris, 1853.

человѣка, а необходимую принадлежность только тѣхъ людей, которые по средствамъ своимъ могутъ стоять въ ряду джентльменовъ.

Англійское общественное воспитаніе существуетъ собственно для аристократовъ, въ тѣсномъ смыслѣ этого слова, и дворянство (gentry), которое хотя не отдѣлено отъ остальной массы народа никакими законными правами, но составляетъ на дѣлѣ особенный классъ. Этотъ классъ, опора англійскаго общественнаго устройства, не представляетъ замкнутаго сословія и безпрестанно подновляется новыми лицами, вступающими въ него съ пріобрѣтеніемъ независимаго состоянія; но, тѣмъ не менѣе, онъ имѣетъ свои преданія и свою аристократическую гордость. Сынъ богача, составившаго себѣ состояніе своими трудами и дожившаго свой вѣкъ удалившимся отъ дѣлъ джентльменовъ (retired gentelman), уже начинаетъ портретомъ отца новую портретную галлерею. Аристократія находится не въ однихъ государственныхъ учрежденіяхъ Англіи, но въ самой крови народа и выражается столько же въ добровольномъ уваженіи низшаго класса къ гербамъ и титуламъ, сколько и въ привязанности его къ старымъ именамъ, старымъ замкамъ и старымъ законамъ.

Остальному человѣчеству достается изъ общественнаго образованія только то, что даетъ ему христіанская обязанность церкви, которая считаетъ общественное образованіе своею частною привилегіею, или филантропія богатыхъ людей.

Этому общему характеру англійскаго образованія нисколько не противорѣчитъ то явленіе, что по числу благотворительныхъ учебныхъ заведеній Англія занимаетъ первое мѣсто между государствами Европы и что устройство многихъ изъ этихъ заведеній послужило образцомъ для другихъ государствъ [1]). Всѣ эти учрежденія, иногда громадныя и превосходно устроенныя—произведенія частной благотворительности, а не правительственной или общей государственной системы воспитанія, которой вовсе нѣтъ въ Англіи.

[1]) Report on Education in Europe, by al. Dallas Bache, Philadelphia 1839, p. 4, In the number of its Educational Charieties, its Orphan Asylums, Bluecoat Schools and Educational Hospitals, Great Britain exceeds every country in Europe. Англійскіе сиротскіе институты и малолѣтныя школы (infant schools) служили образцомъ для подобныхъ же заведеній во многихъ другихъ государствахъ Европы.

Образованіе граждан государства и членов христіанскаго общества не входит в число обязанностей англійскаго правительства, и даже самая эта идея, укоренившаяся въ Германіи вмѣстѣ съ протестантизмомъ, совершенно чужда Англіи. Общественное воспитаніе въ ней предоставлено совершенно частнымъ усиліямъ, и правительство, съ своей стороны, покровительствуетъ ему несравненно менѣе, чѣмъ торговлѣ и промышленности, которыя признаются основами могущества и благосостоянія государства. Само общество не признаетъ за правительствомъ права входить въ дѣло общественнаго образованія и встрѣчаетъ съ недовѣріемъ и недоброжелательствомъ всякое покушеніе на это со стороны правительства. Билль о такомъ вмѣшательствѣ долго и съ ожесточеніемъ отвергался парламентомъ, и только уже послѣ нѣсколькихъ лѣтъ борьбы, сила ораторскаго краснорѣчія, рисующая яркими красками весь ужасъ невѣжества въ бѣдномъ классѣ, а болѣе всего ужасающіе факты полной дикости, представляемые парламентскими комисіями, дали наконецъ возможность пройти этому биллю, но и то въ самомъ обрѣзанномъ и укороченномъ видѣ. *Совѣщательный комитетъ Воспитанія* (Commitee of Council on Education) былъ, наконецъ, учрежденъ правительствомъ въ 1839 г. Но этому комитету не дано правъ правительственнаго установленія, имѣющаго обязательную силу, но только права частнаго предпріятія, наравнѣ съ другими предпріятіями того же рода. Дѣятельность его основана на тѣхъ же самыхъ началахъ, на которыхъ основана дѣятельность двухъ большихъ воспитательныхъ обществъ Англіи, *Національнаго* и *Британскаго*, обладающихъ притомъ гораздо большими средствами.

Воспитательный Комитетъ имѣетъ своею цѣлью только то, чего не могутъ достичь въ своей дѣятельности эти общества и другія частныя предпріятія; но средства его слишкомъ ограниченны даже и для этой цѣли. Онъ можетъ, такъ же какъ и эти общества и каждый частный человѣкъ, заводить школы и открывать ихъ для какого угодно класса; но принудительность образованія, принятая лютеранизмомъ въ Германіи, допускается въ Англіи только для несовершеннолѣтнихъ преступниковъ. Самая же дѣятельность Воспитательнаго Комитета и англійскихъ воспитательныхъ обществъ состоитъ не столько въ открытіи новыхъ

школъ, сколько въ томъ, что они помогаютъ своими средствами уже учрежденнымъ школамъ, и въ замѣнъ этой помощи получаютъ отъ нихъ право инспекціи и надзора. Это добровольный контрактъ съ обѣихъ сторонъ, и несоблюденіе его со стороны школы наказывается отнятіемъ вспомоществованія.

Британское Общество, по добровольному договору, подчинило свои школы инспекціи *Комитета*; но общество *Національное* осталось не только въ независимомъ, но даже во враждебномъ отношеніи къ правительственному Комитету. Это могущественное общество является органомъ англиканскаго духовенства, которое, вмѣстѣ съ другими католическими преданіями, сохранило убѣжденіе, что право народнаго воспитанія *исключительно* [1]) принадлежитъ церкви.

Но, не смотря на огромныя средства этихъ обществъ, они восполняютъ весьма незначительную часть потребности народнаго воспитанія, и, притомъ, дѣятельность ихъ, равно какъ дѣятельность правительства, преимущественно ограничивается элементарными школами для бѣднѣйшаго класса.

Все остальное общественное образованіе находится въ рукахъ огромнаго множества частныхъ предпріятій и признанныхъ закономъ учебныхъ корпорацій, изъ которыхъ нѣкоторыя существуютъ уже нѣсколько столѣтій.

Корпорація Оксфорда и Кэмбриджа, начало которыхъ относится еще къ древнѣйшему періоду англійской исторіи [2]), являются двумя вѣковыми и могущественными опорами всей системы англійскаго общественнаго воспитанія. Въ непосредственной связи съ ними, укрѣпленной давностью, состоятъ всѣ знаменитѣйшія и древнѣйшія школы Англіи: Итонъ, Вестминстеръ, Гарро Рёгби и другія, которыя, въ свою очередь, даютъ тонъ педагогикѣ другихъ болѣе мелкихъ корпорацій и частныхъ учебныхъ установленій. Далѣе идутъ разнообразнѣйшія по характеру и направленію част-

[1]) Протестантизмъ раздѣляетъ право съ государствомъ, потому что и самъ онъ вошелъ въ государственный организмъ.

[2]) Начало университетской схоластической дѣятельности въ Оксфордѣ Губеръ относитъ ко временамъ Альфреда Великаго (Huber. Die Englischen Universitäten. Cassel. 1839, Erster Band. S. 57). Англійскіе же антикваріи идутъ еще далѣе, ко временамъ друидовъ и римскаго владычества. Достовѣрно только то, что еще до Альфреда значительная школьная дѣятельность была уже въ Оксфордѣ.

ныя учебныя установленія, статуты которыхъ, иногда написанные самими жертвователями или завѣщателями, въ высшей степени оригинальны, но соблюдаются свято. Наконецъ, послѣднюю категорію составляютъ болѣе или менѣе удачныя произведенія учебной спекуляціи, существованіе которыхъ зависитъ отъ общественнаго мнѣнія, все еще управляемаго въ дѣлѣ воспитанія средневѣковыми корпораціями Оксфорда и Кэмбриджа [1]).

Вотъ почему схоластическія формы воспитанія, удержавшіяся въ древнихъ англійскихъ университетахъ, сохранились вообще въ англійскомъ общественномъ воспитаніи болѣе, чѣмъ въ воспитаніи какого-либо другого народа. Величественныя коллегіи Оксфорда и Кэмбриджа облечены еще въ латы средневѣковой схоластики; но эта одежда накинута только сверху и подъ нею скрывается совершенно англійская идея. Англичане нашли средство, не удаляясь отъ схоластическихъ формъ, развивать въ новыхъ поколѣніяхъ свои историческія убѣжденія и придавать характерамъ ту твердость и практичность, которыми отличается англо-саксонское племя.

Англійскій джентльменъ такъ же, какъ и нѣмецъ, просиживаетъ лучшіе годы своей молодости за классиками и пріобрѣтаетъ въ классической литературѣ твердыя, никогда не изглаживающіяся познанія. Но англичанинъ ищетъ въ классикахъ не предметовъ историческаго изученія или философическаго анализа, за которыми гоняется германецъ, а привычки къ той силѣ и ясности языка, опредѣленности и точности выраженій, которыми отличается классическая литература и которыя имѣли такое сильное вліяніе на образованіе логизма англійской рѣчи. Вообще надобно замѣтить, что ни одинъ европейскій народъ не отразилъ на себѣ, болѣе англичанъ, классическаго и въ особенности римскаго вліянія. Оно

---

[1]) Все это относится къ Англіи, но никакъ не къ Шотландіи, общественное образованіе которой имѣетъ совершенно другія основы. Другіе англійскіе университеты составляютъ переходъ отъ древнихъ университетовъ Англіи къ германскому университету Эдинбурга. *Королевская Коллегія* и *Лондонская Университетская Коллегія* слѣдуютъ направленію новаго *Лондонскаго университета*, который ведетъ борьбу съ Оксфордомъ и Кэмбриджемъ. *Дублинскій университетъ* (Trinity College) сохраняетъ древнія преданія и во многомъ напоминаетъ Оксфордъ. Новый *Лондонскій университетъ* учрежденъ въ 1836 г. и есть въ основаніи ничто болѣе, какъ экзаменаціонная комисія, дающая права на ученыя степени: бакалавра и магистра словесности (artium), бакалавра и доктора законовъ, бакалавра и доктора медицины.

замѣтно и въ строгости ихъ права, имѣющаго, впрочемъ, совершенно самостоятельную исторію, и въ ихъ литературѣ. Ясная опредѣленность, сжатость и логизмъ, которыхъ достигъ англійскій языкъ при своихъ ничтожныхъ средствахъ, конечно, составляетъ весьма замѣчательное филологическое явленіе, въ которомъ много участвуетъ вліяніе римскихъ писателей.

Англійская аристократія, характеромъ которой запечатлѣно англійское общественное воспитаніе, представляетъ замѣчательную степень классическаго образованія. Многія знаменитости англійскаго парламента оставили себѣ въ Итонѣ или Оксфордѣ память сочинителей прекрасныхъ греческихъ или латинскихъ стиховъ, одъ и даже цѣлыхъ трагедій. Переводъ сочиненій Шекспира, Мильтона и другихъ знаменитыхъ англійскихъ писателей на латинскій и греческій языки составляетъ одно изъ употребительнѣйшихъ упражненій въ коллегіяхъ Оксфорда. Мѣста изъ классическихъ писателей безпрестанно цитируются парламентскими ораторами и не нуждаются въ переводахъ. Всякій образованный джентльменъ практически обладаетъ классическими языками и иногда достигаетъ въ этомъ такой степени совершенства, которая не часто встрѣчается и между учеными германскими филологами.

Впрочемъ, должно замѣтить, что въ послѣднее время исключительность классическаго направленія англійской педагогики начинаетъ давать мѣсто требованіямъ другихъ наукъ. Науки естественныя громко заявляютъ свое право на участіе не только въ общемъ образованіи человѣка, но даже въ элементарномъ воспитаніи. Мы имѣемъ у себя собраніе лекцій знаменитѣйшихъ профессоровъ Англіи и Шотландіи, доказывающихъ воспитательную силу химіи, физики, физіологіи и проч. [1]), Должно сознаться, что въ этихъ лекціяхъ много правды. Новыя каѳедры естественныхъ наукъ безпрестанно появляются въ англійскихъ университетахъ. Даже техническія науки, пользы преподаванія которыхъ долго не признавали англичане, начинаютъ прокладывать себѣ дорогу. Каѳедры инженернаго искусства, безъ которыхъ англичане изрыли всю свою страну каналами и покрыли ее желѣзными дорогами, наконецъ появились въ Дургемскомъ университетѣ, Королевской

---

[1]) Lectures on Education. London, 1855.

Коллегіи и Лондонской Университетской Коллегіи [1]). Но трудно предполагать, чтобы англичане когда-нибудь достигли того множества техническихъ каѳедръ, которое мы видимъ въ странѣ вовсе не технической, Германіи, гдѣ, кажется, скоро каждая заводская промышленность удостоится каѳедры.

Но главное въ англійскомъ воспитаніи—это характеръ, привычка владѣть собою (selfgovernement), отличающая всякаго истиннаго джентльмена. На образованіе и укрѣпленіе характера обращено главное вниманіе англійскаго воспитанія. Англійскіе древніе университеты, равно какъ и знаменитыя школы Англіи, болѣе воспитательныя, чѣмъ учебныя заведенія. Жизнь воспитанниковъ въ самомъ заведеніи составляетъ правило: воспитанники, живущіе по домамъ и приходящіе только на время уроковъ, представляютъ исключеніе. Въ этихъ закрытыхъ воспитательныхъ заведеніяхъ господствуетъ какой-то полусемейный, полуобщинный духъ, и наблюдается иногда величайшая строгость. Оксфордскіе студенты далеко не пользуются тою свободою, какую мы привыкли считать принадлежностью студенческой жизни. Они живутъ въ самыхъ коллегіяхъ, подъ безпрестаннымъ, почти монастырскимъ надзоромъ, и обязаны соблюдать множество правилъ, которыя даже для ученика германской и нашей гимназіи показались бы стѣснительными. Нѣтъ сомнѣнія, что аристократическая и богатая молодежь, выѣзжая за границы Оксфорда, вознаграждаетъ себя съ избыткомъ за всѣ лишенія монастырской жизни въ ея коллегіяхъ. Но, тѣмъ не менѣе, она привыкаетъ повиноваться закону и, возвращаясь назадъ, снова надѣваетъ свои черные плащи и старинныя неуклюжія шляпы [2]).

„Наставленія важны, примѣръ еще важнѣе; но болѣе всего значитъ въ воспитаніи *руководство* (training)“, говоритъ англійская педагогика [3]). Мы не знаемъ ни на одномъ языкѣ слова, которымъ бы можно было передать это англійское training. Имъ выражается тотъ невидимый духъ учебнаго заведенія, или семейства, который какою-то желѣзною волею подчиняетъ себѣ всякій личный характеръ. Мы думаемъ, что не только это слово, но и

---

[1]) Report on Education in Europe by Alex. Dallas Bache. p. 563.
[2]) Die Englischen Universitäten, von A. Huber. 13, 11, § 549.
[3]) Chambers's Educational Cource. The Moral class-book. Preface.

самое понятіе, которое имъ означается, чисто англійское. Разсчитанная порядочность нѣмецкой школы, казарменная дисциплина французской коллегіи совершенно не похожи на тотъ *характеръ* старыхъ англійскихъ школъ, который живетъ, кажется, какъ домовой, въ стѣнахъ заведенія и равно подчиняетъ себѣ учениковъ, наставниковъ и даже прислугу.

Школьная дисциплина поддерживается болѣе всего самими воспитанниками и состоитъ въ повиновеніи письменному закону и обычному праву, которое держится столѣтіями во многихъ старыхъ школахъ. Виновный чаще всего наказывается самими товарищами, и наказывается съ такою строгостью, которую долженъ умѣрять наставникъ. Но за то и воспитанники крѣпко стоятъ за свои права, признанныя письменнымъ положеніемъ или давно укоренившимся обычаемъ. Самоуправленіе (selfgovernement), но не самоуправство, сильно развито въ англійскихъ школахъ.

Чѣмъ ранѣе начнете вы обращаться съ мальчикомъ, какъ съ взрослымъ человѣкомъ, тѣмъ онъ скорѣе человѣкомъ сдѣлается (The sconer you treat him as a man, the sooner he will begen to de one). Это изрѣченіе холодной разсудочной морали Локка, которая вообще сильно отразилась въ англичанахъ, сдѣлалось аксіомой англійской педагогики, и иностранецъ не безъ удивленія, смѣшаннаго съ неудовольствіемъ, смотритъ на этихъ маленькихъ десятилѣтнихъ джентльменовъ въ круглыхъ шляпахъ, съ необыкновенной важностью разсуждающихъ о самыхъ обыденныхъ и серьезныхъ предметахъ (скачкахъ, поѣздахъ по желѣзной дорогѣ, и т. п.), умѣющихъ вездѣ поддержать свое достоинство. Въ Сѣверной Америкѣ это же самое педагогическое правило приняло другое направленіе и отразилось не столько на внѣшности, сколько на внутреннемъ содержаніи. Сѣверо-американскіе школьники кидаются въ глаза своею шумливою дерзостью, непріятно поражаютъ своими разговорами о политикѣ и тѣмъ крикливымъ участіемъ, которое принимаютъ въ публичныхъ митингахъ. Это отчасти дурная сторона англо-саксонской педагогики: она скоро стираетъ ту золотую пыль наивности, которою природа осыпала легкія крылья дѣтства, и если не дѣлаетъ недозрѣлыхъ философовъ-систематиковъ, за то производитъ ту раннюю сдержанность и замкнутость, которыя, конечно, полезны въ жизни, но дышатъ

холодомъ во взросломъ человѣкѣ и непріятно поражаютъ въ ребенкѣ. Эти маленькіе, холодные джентльмены, такъ умѣющіе *держать себя*, не по нутру славянской размашистой природѣ.

Англійское воспитаніе такъ увлеклось *полезнымъ* (useful) въ развитіи дѣтскаго характера, что часто пренебрегаетъ тѣмъ, что въ немъ есть прекраснаго. Оно думаетъ только о томъ, что можетъ остаться въ жизни, и рано топчетъ цвѣты, которые и безъ того скоро вянутъ. Но мы думаемъ, что педагогика, развивая въ ребенкѣ будущаго человѣка, не должна забывать, что дѣтство также есть періодъ жизни, и часто лучшій ея періодъ. Но каковъ характеръ народа, таковъ и характеръ его воспитанія: и посреди самой развитой американской жизни, гдѣ все такъ хорошо, такъ *полезно* устроено, русскому человѣку будетъ скучно и *неуютно* посреди всеобщаго комфорта.

Въ Англіи, какъ мы уже сказали, общественное образованіе есть дѣло частное, а не правительственное; но, несмотря на это, несмотря также и на его схоластическія формы, повидимому, столь противорѣчащія промышленному характеру страны, нигдѣ, можетъ быть, воспитаніе не проникнуто національнымъ характеромъ до такой степени, какъ въ Англіи. Оно установилось здѣсь совершенно самостоятельно, не прибѣгая къ заимствованіямъ и подражаніямъ, все вышло изъ исторіи народа и до сихъ поръ является однимъ изъ главнѣйшихъ дѣятелей въ историческомъ развитіи британскаго характера, свято перенося его изъ поколѣнія въ поколѣніе.

Французскій публицистъ г. Монталамберъ совершенно правъ, указывая на педагогическую систему Англіи, во главѣ которой стоятъ Оксфордъ и Кэмбриджъ, какъ на главнѣйшую опору британской конституціи [1]). Сама демократическая партія сознаетъ, что древняя британская педагогика, вся проникнутая аристократическимъ и общиннымъ характеромъ Англіи, является главною помѣхою въ осуществленіи тѣхъ плановъ централизаціи и нивеллировки, которые стремятся провести въ жизнь англійскіе демократы. Вотъ почему они и нападаютъ съ такимъ ожесточеніемъ на древнія корпораціи Оксфорда и Кэмбриджа, обвиняя ихъ въ

[1]) De l'avenir politique de l'Angleterre par le compte de Montalembert. Paris. 1856. Quatrième édit.). p. 177.

отсталости, въ лѣни и бездѣйствіи и требуя отъ нихъ реформъ на германскій ладъ. Но старые университеты еще стоятъ непоколебимо и съ необыкновенною медленностью допускаютъ только тѣ реформы, потребность которыхъ высказалась уже *вполнѣ* въ народной жизни. Они продолжаютъ воспитывать новыя поколѣнія англійскихъ джентльменовъ, передаютъ имъ завѣты предковъ и съ гордостью прибавляютъ новые портреты къ длинному ряду тѣхъ, которыми уже украшаются готическія залы ихъ коллегій. Эти портреты свидѣтельствуютъ, сколько замѣчательныхъ людей приготовилось къ общественной дѣятельности въ средневѣковыхъ стѣнахъ англійскихъ университетовъ.

Вотъ что говорилъ Каннингъ объ англійскихъ старыхъ университетахъ и публичныхъ школахъ:

„Если наша исторія представляетъ намъ почти непрерывный рядъ людей, которые въ самыхъ трудныхъ положеніяхъ нашей страны явились ея опорою, сильные на словахъ и на дѣлѣ; если мы ни въ одной области управленія не нуждаемся въ людяхъ, которые бы могли найти средства и достигнуть цѣли; то за это мы прежде всего должны быть благодарны системѣ нашихъ публичныхъ школъ и нашимъ университетамъ“ [1]).

Воспитаніе бѣднаго класса, на которое начали теперь обращать въ Англіи большое вниманіе, не измѣняетъ аристократическаго характера англійскаго воспитанія. Это не болѣе, какъ милостыня, бросаемая богачомъ бѣдняку, подвигъ христіанскаго милосердія, съ которымъ англійскій джентльменъ такъ умѣетъ связать свою родовую гордость, и наконецъ благоразумная мѣра предупредительной полиціи и финансовый разсчетъ общества, которому извѣстно, что содержаніе преступника въ тюрьмѣ, куда бѣднякъ чаще всего попадаетъ по невѣжеству, обходится дороже его воспитанія. Уничижительное названіе *школъ въ лохмотьяхъ* (ragged schools) одно уже указываетъ на характеръ этого воспитанія. Но едва ли воспитательная филантропія англичанъ успѣетъ справиться съ дикимъ невѣжествомъ пауперизма. Это ужасное явленіе возрастаетъ въ грозныхъ размѣрахъ.—Оно, правда, умѣрилось на время уничтоженія пошлины съ хлѣба и выселеніемъ въ Америку, ко-

[1]) Dr. Wiese. Deutsche Briefe über die Englische Erziehung. Berlin. 1855. S. 37.

торое болѣе имѣетъ значенія для Ирландіи, нежели для Англіи; но это временныя палліативныя мѣры. Теорія Мальтуса, грозная для всѣхъ и не опровергнутая никѣмъ, для Англіи же не теорія, а самый настойчивый вопросъ, который ежеминутно стучится въ двери и, какъ сказочное чудовище, требуетъ новыхъ и новыхъ жертвъ. Мы вѣримъ, что люди разгадаютъ и эту загадку сфинкса; но покуда еще она не разгадана.

ГЛАВА IV.

Общественное воспитаніе во Франціи и два слова о методѣ Жакото.

Гораздо труднѣе опредѣлить характеръ французскаго общественнаго воспитанія, именно потому, что въ немъ мало характера. Безпрестанная мѣна правительствъ и системъ управленія не осталась безъ вліянія и на общественное воспитаніе Франціи.

Первая революція разрушила до основанія вѣковое зданіе французской педагогики, которое было сильно запечатлѣно характеромъ католицизма и схоластики. Наполеону Великому и въ этой области приходилось все создавать, и онъ положилъ твердыя основы новому устройству общественнаго воспитанія во Франціи. Послѣ него каждое новое правительство усиливалось передѣлать его созданіе сообразно своему характеру и своимъ цѣлямъ; но ни одно изъ нихъ не могло или не рѣшалось уже оторваться совершенно и открыто отъ великой наполеоновской мысли, а только старалось незамѣтными измѣненіями извратить ее по своему. Но никогда еще не была такъ изуродована, какъ въ послѣднее время.

Наполеоновская идея общественнаго образованія была достойна геніальнаго человѣка и носитъ на себѣ слѣды характера Франціи того времени, лучшимъ выраженіемъ котораго былъ самъ Наполеонъ.

Наполеонъ высоко цѣнилъ народное образованіе и не побоялся дать ему самостоятельность. Убѣжденный въ томъ, что образованіе—единственный якорь спасенія для Франціи, разрушившей всѣ прежнія основы своей народной жизни, онъ старался оградить его отъ вліянія административныхъ и политическихъ соображеній. Казалось, онъ позабылъ свой обычный эгоизмъ, когда приступалъ

къ устройству общественнаго воспитанія, и, понимая, что одно только прочное образованіе можетъ спасти Францію, хотѣлъ сдѣлать изъ него самобытное народное учрежденіе, независящее отъ борьбы партій и политическихъ переворотовъ.

Средоточіемъ всей системы народнаго воспитанія Наполеонъ сдѣлалъ свой *императорскій университетъ*; но слово университетъ почти у каждаго народа имѣетъ свое особенное значеніе, а у французовъ совершенно оригинальное, и мы должны объяснить его.

Университетъ, въ германскомъ смыслѣ слова, есть собраніе нѣсколькихъ факультетовъ, связанныхъ между собою общимъ управленіемъ. Главнѣйшая цѣль его —дальнѣйшее развитіе науки во всѣхъ ея отрасляхъ и передача ея высшихъ результатовъ посредствомъ живыхъ чтеній. Германскіе университеты являются посредниками между наукой и обществомъ, открывая ученымъ возможность излагать публично результаты своихъ кабинетныхъ трудовъ. Воспитательной цѣли они вовсе не имѣютъ, и даже самое образованіе молодыхъ людей не всегда составляетъ ихъ главную задачу, и, по крайней мѣрѣ, при встрѣчѣ съ интересами науки, всегда уступаетъ ей мѣсто. Такимъ образомъ, каѳедры германскихъ университетовъ часто являются не столько органами образованія, сколько органами науки, и многія изъ нихъ въ этомъ отношеніи достигали высокаго значенія. Университетъ Эдинбургскій и новые англійскіе университеты также устроены болѣе или менѣе по германскому образцу. Но древніе университеты Англіи, Оксфордъ и Кэмбриджъ, въ противоположность германскимъ, являются чисто воспитательными учрежденіями. Въ нихъ почти нѣтъ факультетовъ, и коллегіи ихъ не болѣе какъ высшія школы, принимающія къ себѣ на воспитаніе молодыхъ людей и дающія имъ высшее общее образованіе. При такомъ направленіи этихъ университетовъ понятно, почему дѣленіе на факультеты не могло въ нихъ установиться и почему чтеніе лекцій составляетъ въ нихъ рѣдкое исключеніе. Воспитанники коллегій занимаются отдѣльно и подъ руководствомъ выбранныхъ ими наставниковъ готовятся къ экзамену на ученую степень, если имѣютъ желаніе получить ее, что тоже не всегда составляетъ цѣль университетскаго воспитанія.

Франція не имѣетъ университетовъ, ни въ значеніи англій-

скомъ, ни въ значеніи германскомъ. Высшія учебныя заведенія (l'instruction supérieure, les hautes études) замѣняются во Франціи отдѣльными факультетами, которые ничѣмъ не соединены между собою и находятся часто въ разныхъ городахъ. Университетомъ же, въ наполеоновскомъ смыслѣ этого слова, называется во Франціи все ученое и учебное государственное управленіе, которому Наполеонъ хотѣлъ придать самостоятельность корпораціи, живущей своею самобытною жизнью. И хотя императорскій университетъ былъ причисленъ къ министерству внутреннихъ дѣлъ, въ которомъ онъ и оставался до 1824 года, но зависѣлъ отъ министерства почти только въ однихъ финансовыхъ вопросахъ, составляя самъ по себѣ совершенно отдѣльное и самостоятельное учрежденіе. Настоящимъ главою всего университета былъ университетскій гросмейстеръ (grand maitre de l'université), который во всѣхъ внутреннихъ дѣлахъ университета и во внѣшнихъ его сношеніяхъ совершенно не зависѣлъ отъ министерства. Но власть его ограничивалась за то *университетскимъ совѣтомъ* (conseil de l'université), состоявшимъ изъ тридцати членовъ, изъ которыхъ десять занимали свою должность пожизненно (conseillers titulaires), а двадцать избирались самимъ гросмейстеромъ на годъ (conseillers ordinaires). Но тѣ и другіе непремѣнно должны были принадлежать къ педагогическому вѣдомству. Этотъ совѣтъ въ большей части случаевъ, и именно во всѣхъ дѣлахъ, касающихся внутренняго управленія, утвержденія плановъ ученія, назначенія экзаменовъ и удаленія отъ должности лицъ учебнаго вѣдомства, имѣлъ голосъ рѣшительный. Въ случаѣ несогласія съ рѣшеніемъ совѣта, гросмейстеръ имѣлъ право аппеляціи въ государственный совѣтъ. При совѣтѣ находились *генеральные инспекторы* по учебной части, посѣщавшіе и ревизовавшіе учебныя заведенія въ Парижѣ и провинціяхъ [1]).

Провинціальное учебное управленіе было вѣрнымъ повтореніемъ государственнаго. Въ учебномъ отношеніи вся Франція была раздѣлена на нѣсколько округовъ, и въ главѣ каждаго находилась *академія*, вѣрное повтореніе императорскаго университета, только въ меньшемъ объемѣ. Въ главѣ каждой академіи, т. е. каждаго учебнаго округа, находился *ректоръ*, соотвѣтствовавшій

[1]) Mittheilungen über Erziehung und Unterricht in Frankreich, von Dr Holzapfel. Magdeburg, 1853.

гросмейстеру университета. Онъ служилъ посредникомъ между университетомъ и академіей или округомъ, и дѣйствовалъ также вмѣстѣ съ академическимъ совѣтомъ. Академическіе инспекторы соотвѣтствовали генеральнымъ инспекторамъ университета; но они не могли ревизовать факультетовъ, и это право принадлежало только ректорамъ.

Безкорыстное созданіе Наполеона, доказывавшее все его глубокое пониманіе потребностей Франціи и всю его любовь къ ней, пришлось не подъ силу партіямъ, которыя послѣ него, одна за другою, завладѣвали государственнымъ управленіемъ. Всѣ онѣ были ниже своего положенія и съ какою-то враждою нападали на наполеоновскій университетъ, желая придать ему вмѣсто французскаго характера, который былъ данъ ему Наполеономъ, частный характеръ своей партіи и изъ органа народнаго образованія сдѣлать его орудіемъ своихъ эгоистическихъ цѣлей. Но ни одна изъ партій, попеременно завладѣвавшихъ управленіемъ Франціи, не имѣла достаточно смѣлости, чтобы разрушить разомъ геніальное созданіе великаго человѣка; потому что, не смотря на свое недолгое существованіе, оно успѣло заслужить уваженіе и любовь въ народѣ. Правительство Реставраціи хотѣло было, сгоряча, разомъ уничтожить университетъ; но возвращеніе Наполеона съ острова Эльбы помѣшало исполненію этого плана, къ которому потомъ и не возвратились. Начались небольшія, но существенныя измѣненія, источившія мало по малу все наполеоновское зданіе.

Званіе гросмейстера было отмѣнено, и власть его, значительно обрѣзанная, передана комиссіи; потомъ (съ 1824 г.) нашли необходимымъ учредить особое министерство, и власть гросмейстера передана министру. Вмѣстѣ съ тѣмъ, управленіе просвѣщеніемъ подверглось всѣмъ перемѣнамъ, которымъ безпрестанно подвергалась администрація Франціи. Власть университетскаго совѣта была ограничена и самый составъ его, равно какъ и совѣтовъ академическихъ, измѣнился не къ лучшему: мѣста педагоговъ и профессоровъ заняли чиновники. Въ послѣднее время, вслѣдствіе закона 1850 года, университетское управленіе почти совершенно перешло въ руки духовенства; а вмѣстѣ съ тѣмъ, іезуиты получили право заводить свои школы. Педагогическій и ученый элементы были почти совершенно исключены изъ университета, и ни-

когда это наполеоновское зданіе не было подрыто до такой степени, какъ въ настоящее время.

Мы не будемъ излагать здѣсь всей системы французскаго учебнаго вѣдомства и скажемъ только, что если оно можетъ чѣмъ нибудь похвалиться, такъ это необыкновенною централизаціею, доведенною до того, что каждое элементарное училище отражаетъ въ себѣ малѣйшую перемѣну въ министерствѣ; а такихъ перемѣнъ приходилось во Франціи до сихъ поръ, на каждый годъ, по нѣскольку. Спокойствіе, независимость и послѣдовательность, которыя такъ необходимы и наукѣ, и воспитанію, совершенно оставили французскую педагогику, и политическая лихорадка вполнѣ завладѣла ею. Вмѣстѣ съ тѣмъ, народъ потерялъ всякое уваженіе къ воспитанію, школамъ и педагогамъ, и можетъ быть, нѣтъ другой страны въ мірѣ, въ которой бы, какъ во Франціи, народъ такъ мало цѣнилъ пользу воспитанія [1]). Провинціи и города несутъ тягость поддержки коллегій и элементарныхъ училищъ съ явнымъ отвращеніемъ, и рады всякую минуту сбросить съ себя эту тягость на руки правительства или поручить эту заботу іезуитамъ, которые берутся за нее такъ охотно [2]). Въ то же самое время нигдѣ такъ не велика потребность хорошаго общественнаго воспитанія, какъ во Франціи, гдѣ семейное воспитаніе существуетъ какъ рѣдкое исключеніе и гдѣ родители стараются, какъ можно скорѣе, сбыть дѣтей въ пансіонъ или коллегію. Во всѣхъ фран-

[1]) Вотъ отрывокъ изъ разговора, который имѣлъ г. Лоренъ, главный инспекторъ французскихъ школъ, съ однимъ деревенскимъ мэромъ, во время своей поѣздки по инспекціи въ 1833 году: «Вы бы лучше сдѣлали, говорилъ мэръ г. Лорену: если бы дали намъ денегъ на наши дороги, или на поправку нашего Правленія: о школахъ же мы мало хлопочемъ... Наши дѣти будутъ тѣмъ, чѣмъ были ихъ отцы: солнце восходитъ одинаково для ученыхъ и неученыхъ».—«Но поддержка школьныхъ домовъ и ученье вамъ ничего не будетъ стоить?»—«Намъ не нужно школъ и даромъ».—«Но если вамъ дадутъ даромъ и книги?»—«И тогда не нужно»—Лоренъ говоритъ, что многіе изъ деревенскихъ учителей плохо читаютъ, и онъ убѣдился, что не всѣ умѣютъ писать. Часто жена учителя замѣняетъ его въ школѣ, когда онъ уходитъ воровать дичь. Въ уваженіи общины деревенскій учитель стоитъ ниже пастуха, и очень радъ, когда мэръ позволитъ ему пообѣдать на кухнѣ. Плату свою онъ собираетъ, ходя съ мѣшкомъ подъ окнами, и ему подаютъ какъ нищему все, что похуже. Часто учитель въ то же время башмачникъ, кузнецъ, печникъ и т. п. Кромѣ постоянныхъ учителей были еще бродячіе, нанимающіеся на зиму, за 15 или 20 франковъ, и съ прилетомъ ласточекъ возвращающіеся домой. (Die Licht-und Schatten-Seiten des Preussischen Schulwesens, von J. Preis. Lissa. 1854. Vorwort).

[2]) Mittheilungen... von Holzapfel. S. 19.

цузскихъ коллегіяхъ, государственныхъ и городскихъ, которыя, впрочемъ, подчиняются одному и тому же управленію, воспитанники живутъ въ самыхъ заведеніяхъ, или въ частныхъ пансіонахъ, находящихся при коллегіяхъ, которые во всѣхъ сношеніяхъ съ коллегіями замѣняютъ воспитанникамъ родителей. Вольноприходящіе въ коллегіяхъ, въ противоположность гимназіямъ нашимъ и германскимъ, составляютъ незначительное исключеніе. Понятно, какую важную роль должно бы играть общественное воспитаніе во Франціи, замѣняя семью такому множеству дѣтей и молодыхъ людей; но семейнаго ничего нѣтъ во французскихъ заведеніяхъ: это какія-то казармы, въ которыхъ новыя поколѣнія рано привыкаютъ къ тому легкому эгоизму, которымъ отличается французъ, рѣдко бывающій хорошимъ семьяниномъ.

Централизація учебной части во Франціи доведена до крайности, и не только одно училище служитъ вѣрнѣйшимъ повтореніемъ другого, но всѣ они дѣйствуютъ разомъ, по командѣ, какъ хорошо дисциплинированная рота. Эта централизація тѣмъ вреднѣе, что министерскія предписанія (ordonnances) быстро смѣняютъ другъ друга, равно какъ и самыя министерства. Въ Пруссіи, напримѣръ, централизація учебной части также строго проведена; но въ Пруссіи, во-первыхъ, само правительство постояннѣе и послѣдовательнѣе въ своихъ мѣрахъ, а во-вторыхъ, устройство и дѣятельность учебныхъ заведеній опредѣлены во всей подробности множествомъ законовъ, которые ограничиваютъ произволъ администраціи и изъ которыхъ нѣкоторые свято соблюдаются со временъ Фридриха II [1]). Но то, что въ Пруссіи опредѣляется законами, и даже такія подробности, которыхъ и прусское школьное законодательство не касается [2]), опредѣляется во Франціи министерскими предписаніями.

Французское министерство народнаго просвѣщенія каждый годъ выдаетъ программу предметовъ преподаванія по всѣмъ подвѣдомственнымъ ему учебнымъ заведеніямъ, и не только опредѣляетъ писателей, которые должны быть прочитаны въ этомъ году; но даже назначаетъ тѣ страницы въ нихъ, которыя должны быть переве-

[1]) Report on Education in Europe, by Alex. Dallas Bache. p. 221.

[2]) Въ Пруссіи учителямъ и ближайшему управленію школъ дается свобода въ выборѣ учебниковъ, изъ числа назначенныхъ министерствомъ, и вообще школы однообразны болѣе по наружности (Report on Education in Europe, p. 231—233).

дены, и тѣ, которыя должны быть выучены наизусть или разобраны. Оно каждый годъ печатаетъ билеты для экзаменовъ во всѣхъ коллегіяхъ и заранѣе назначаетъ темы для сочиненій, однообразныя для всѣхъ заведеній одного разряда [1]). Изъ этого выходитъ та существенная польза, что каждый чиновникъ министерства, взглянувши на часы, можетъ сказать съ увѣренностью, что въ этотъ часъ, во всѣхъ гимназіяхъ Франціи, переводится или разбирается, съ одними и тѣми же коментаріями (которые также ежегодно опредѣляются министерствомъ) одна и та же страница Цицерона, или пишется десятками тысячъ рукъ сочиненіе на одну и ту же тему, съ непремѣнною обязанностью подражать той или другой страницѣ Боссюэта или Фенелона. Билеты экзаменовъ всѣхъ заведеній публикуются заранѣе, и досужіе промышленники сбавляютъ другъ передъ другомъ цѣну, за которую берутся приготовить юнаго питомца къ экзамену, или, лучше сказать, къ отвѣту на билеты, публикованные министерствомъ, зная навѣрное, что никто у него болѣе ничего не спроситъ. Сотни руководствъ (manuel) пишутся спекуляторами именно для этой цѣли [2]).

Понятно, что при такомъ устройствѣ педагогической части, она, вмѣсто того, чтобы имѣть вліяніе на общество, сама служитъ средствомъ для цѣлей, вовсе чуждыхъ воспитанію и наукѣ. Французъ поступаетъ въ общественное заведеніе прежде всего потому, что его пребываніе въ семействѣ стѣсняетъ родителей, которымъ еще самимъ хочется пожить въ свое удовольствіе. Онъ учится отчасти для того, чтобы пріобрѣсть тѣ техническія познанія, которыя могутъ понадобиться ему въ жизни, отчасти для того, чтобы получить извѣстный лоскъ, необходимый образованному человѣку въ обществѣ; но болѣе всего для того, чтобы отличиться на экзаменѣ, прочесть свое имя въ провинціальныхъ или даже парижскихъ газетахъ и пріобрѣсть по экзамену право на занятіе той или другой должности.

Самыя школы болѣе служатъ и спекулируютъ, чѣмъ занимаются воспитаніемъ. На перегонку одна передъ другой стараются онѣ выставить на показъ образцовыхъ воспитанниковъ, не заботясь объ остальныхъ, которые цѣлыми толпами только растутъ въ

[1]) Mittheilungen... von Holzapfel, S. 33.
[2]) Report on Education in Europe, p. 419.

классахъ, пока родители увидятъ, что время уже взять ихъ оттуда. Педагогическая дисциплина вся направлена къ тому, чтобы развить самолюбіе воспитанниковъ и заставить соревновать другъ другу тѣхъ изъ нихъ, которые по природнымъ своимъ способностямъ могутъ выдти на эту арену: остальные должны сидѣть смирно и не мѣшать. Талантливыхъ мальчиковъ, на которыхъ предвидится возможность отличиться, принимаютъ даромъ въ самые дорогіе пансіоны при коллегіяхъ, даже готовы платить за нихъ деньги; объ остальныхъ торгуются почти-что съ аукціона; „кто возьметъ меньше?“ [1]). Провинціальныя же и городскія управленія заботятся только о томъ, какъ бы подешевле обошлась имъ учебная часть.

Классическіе языки и классическая литература составляютъ основаніе и французскаго общественнаго воспитанія. Но французъ прибавляетъ къ древнимъ классикамъ и своихъ собственныхъ, и изучаетъ тѣхъ и другихъ по-своему, чаще всего на память. Онъ не любитъ углубляться въ грамматическія и филологическія тонкости [2]); ему мало дѣла и до древней классической жизни. Онъ слегка пробѣгаетъ содержаніе древней литературы, но выучиваетъ наизусть эфектныя мѣста, и прежде всего кидается на фразу: подмѣчаетъ ее, заучиваетъ, цитируетъ при всякомъ удобномъ случаѣ. Такъ же поступаетъ онъ и съ своими доморощенными классиками, изученіе которыхъ занимаетъ большую часть его школьной жизни. Онъ выучиваетъ наизусть цѣлыя тирады изъ Фенелона, Боссюэта, Массильона, Монтескье, Вольтера, Паскаля, Корнеля, Расина, Мольера, Бюффона, Лабрюера, Мальбранша, Арно... и другихъ писателей изъ длиннаго ряда своихъ классиковъ, и пишетъ сочиненія ихъ фразами.

За то, какъ и обработалъ онъ свою фразу! Она готова у него на всякій случай, на всякую мысль, на всякій оттѣнокъ мысли, и ему остается только брать ее, всегда готовую, острую и ловкую. Въ богатствѣ фразъ ни одинъ языкъ не можетъ сравниться съ французскимъ. Оттого такъ легко и пріятно писать на

[1]) Mittheilungen über Erziehung und Unterricht von Dr. Holzapfel.

[2]) Впрочемъ, есть во Франціи и такія заведенія, въ которыхъ исключительно хвастаются знаніемъ грамматики, и почти не занимаются чтеніемъ древнихъ классиковъ.

этомъ языкѣ обыденныя вещи, украшая пустѣйшую мысль чужимъ остроуміемъ, и въ то же время такъ трудно выразить съ точностью новую идею, для которой еще не готова фраза; отъ этого, можетъ быть, такъ много писателей въ современной Франціи и такъ мало между ними оригинальныхъ. Богатство фразъ много мѣшаетъ опредѣленности и силѣ языка; готовое выраженіе, ловкое и красивое, такъ и просится подъ перо, а между тѣмъ, оно никогда такъ не передастъ всѣхъ формъ мысли, какъ то, которое родилось вмѣстѣ съ мыслью.

Французъ съ любовью занимается математикой, находя въ ней гимнастику для своего разсудка; но исторію и географію чужихъ государствъ онъ пробѣгаетъ мелькомъ. Всякая же система—не его дѣло. Вся классная дисциплина основывается на принужденіи, съ одной стороны, и на развитіи самолюбія, съ другой. Въ самолюбіи французская педагогика нашла сильнѣйшій рычагъ и работаетъ имъ безпощадно. Для этой цѣли французскіе наставники изобрѣли множество геніальныхъ средствъ: жалуютъ своихъ воспитанниковъ орденами, производятъ ихъ въ чины и печатаютъ ихъ имена въ газетахъ.

Народность, изгнанная изъ общественнаго воспитанія, проглянула въ немъ сама собою; но проглянула во всей своей дикости. *„Гони природу въ дверь, она влетитъ въ окно“*; но, можетъ быть, оставитъ за окномъ лучшую свою сторону и принесетъ однѣ свои слабости.

Высказавъ слабыя стороны общественнаго воспитанія во Франціи, мы должны указать на блестящую его сторону. Если ученое образованіе, общее умственное развитіе и воспитаніе нравственности и характера мало достигаются французскимъ образованіемъ, за то можно сказать съ убѣжденіемъ, что техническая часть ученья процвѣтаетъ во Франціи. Французскія техническія учебныя заведенія служили образцомъ для заведеній того же рода въ другихъ государствахъ Европы. Но и въ настоящее время трудно указать на какое-нибудь техническое учебное заведеніе въ Германіи или Англіи, которое могло бы соперничать съ Парижской Политехнической Школой, или съ Парижской же Центральной Школой искусствъ и мануфактуръ.

Мы не намѣрены здѣсь входить въ подробности этихъ заведеній, но укажемъ только мимоходомъ на тѣ блестящіе результаты, которые достигаются въ нихъ.

Мысль, положенная въ основаніе Парижской Политехнической Школы, необыкновенно удачный составъ ея полной и многосторонней програмы, связь ея съ спеціальными техническими школами Франціи, — все показываетъ необыкновенную способность французовъ въ этомъ дѣлѣ. За то и результаты соотвѣтствовали геніальному плану. Политехническая Школа основана въ 1794 году и до 1836 года она дала государству четыре тысячи тридцать шесть человѣкъ прекрасно образованныхъ техниковъ. Несмотря на обширность програмы и трудность выпускныхъ экзаменовъ, изъ ста воспитанниковъ школы не болѣе трехъ или четырехъ человѣкъ каждый годъ не оканчивали курса и изъ ста двадцати человѣкъ, окончившихъ курсъ въ 1836 году, только девять не поступили на государственную службу [1]). Сколько талантливыхъ артиллеристовъ, инженеровъ, механиковъ, математиковъ дала эта школа въ свое шестидесятилѣтнее существованіе! Можетъ ли другое техническое заведеніе въ Европѣ похвалиться подобными результатами?

Но образованіе хорошихъ техниковъ составляетъ ли единственную задачу общественнаго воспитанія? Если г. Дистервегъ говоритъ, что можно быть глубокимъ ученымъ и вмѣстѣ съ тѣмъ никуда негоднымъ и безнравственнымъ человѣкомъ, то гораздо съ большимъ правомъ мы можемъ сказать, что можно быть прекраснымъ техникомъ и никуда не годнымъ членомъ семьи и вреднымъ гражданиномъ государства. Моральная сторона той части французскаго народа, которая пользуется благодѣяніями общественнаго образованія, ни въ комъ не можетъ возбудить зависти. Смотря на явленія личной нравственности, выброшенныя на позорище свѣта послѣдними переворотами во Франціи, можно съ увѣренностью сказать, что воспитаніе, достигающее блестящихъ результатовъ въ передачѣ техническихъ познаній, приноситъ мало существенной пользы народу и государству, какихъ бы прекрасныхъ техниковъ оно ни давало имъ.

---

[1]) Report on Education in Europe, by Alex. Dallas Bache.

Внѣшній блескъ, тщеславіе и матеріальная польза—характеристическія черты французскаго общественнаго воспитанія.

Мы позволимъ себѣ здѣсь маленькое отступленіе, которое, какъ ни покажется оно страннымъ, не менѣе того, поведетъ насъ къ цѣли и дастъ намъ возможность собрать въ одну мысль набросанныя нами черты французскаго воспитанія.

Кто не знаетъ знаменитой методы Жакото, надѣлавшей въ свое время столько шуму въ Европѣ и имѣющей еще до сихъ поръ приверженцевъ вездѣ, въ томъ числѣ и у насъ? Но Жакото ничего не изобрѣлъ новаго: онъ только соединилъ въ своей методѣ и довелъ до крайности всѣ характеристическія черты французскаго образованія.

Вы видѣли уже, что заучиваніе наизусть цѣлыхъ тирадъ изъ греческихъ, римскихъ и французскихъ классиковъ и словесныя и письменныя подражанія имъ составляютъ до сихъ поръ, и составляли за долго до Жакото, главное занятіе воспитанниковъ французскихъ коллегій и лицеевъ; но, вмѣстѣ съ тѣмъ, идетъ въ нихъ, хотя слабо, и изученіе грамматики. Жакото отбросилъ грамматику, замѣтивъ ея безполезность во французскомъ воспитаніи, схватывающемся прежде всего за фразу, и остался при одномъ заучиваніи наизусть, ловлѣ фразъ и подражаніяхъ.

Для французскаго воспитанія, въ противоположность германскому, ищущему умственнаго развитія, и англійскому, которое все направлено къ образованію характера, главную цѣль составляетъ передача техническихъ познаній. Какимъ бы путемъ ни достигалась эта цѣль—все равно: лишь бы достигалась скоро и вѣрно. Но схоластическія преданія заставляли французскихъ педагоговъ терять время на грамматику, логику, философію и тому подобные предметы, не дающіе никакой технической пользы. Жакото отбросилъ схоластику и сталъ быстрѣе и вѣрнѣе достигать цѣли французскаго воспитанія.

Заставляя безпрестанно писать подражанія классическимъ писателямъ Франціи и имѣя единственною цѣлью наполнить память воспитанниковъ готовыми умными, острыми фразами и эффектными тирадами, французскіе педагоги совѣстились еще оставить риторику, теорію словесности и тому подобную схоластическую ветошь: Жакото прямо пошелъ къ цѣли и прямо схватился за подражаніе и фразы.

Французскіе педагоги болѣе всего любятъ пустить пыль въ глаза и дорожатъ тѣми воспитанниками, на которыхъ могутъ показать чудеса своего воспитательнаго искусства, оставляя безталантливыхъ съ тѣмъ, съ чѣмъ они пришли въ школу. Жакото и жакотисты налегли на счастливую память нѣсколькихъ дѣтей, и показали такія воспитательныя чудеса, которыхъ и не снилось прежнимъ французскимъ педагогамъ: двѣнадцатилѣтніе мальчики стали у нихъ писать слогомъ Фенелона и Лабрюера.

„Пишутъ! чего же больше?“ говорятъ жакотисты скептикамъ, и въ этомъ отвѣтѣ отражаются, какъ въ фокусѣ, всѣ черты французскаго воспитанія.

Французская система общественнаго образованія имѣетъ свою хорошую, блестящую сторону: метода Жакото оказала истинную услугу изученію языковъ, убѣдивъ большинство, что прежде должно получить нѣкоторый навыкъ въ языкѣ, а потомъ уже изучать его грамматическія особенности, и этимъ совѣтомъ прекрасно воспользовались многія новыя методы изученія иностранныхъ языковъ.

Но ни метода Жакото (въ своей чистотѣ), ни французское воспитаніе, достигая цѣли, не разбираютъ дороги, по которой идутъ къ ней. „Скучно, правда, учить наизусть, говорятъ жакотисты: но зато, какія-нибудь шестьдесятъ страницъ—и цѣль достигнута! Пять—шесть мѣсяцевъ скуки—зато какіе результаты!“ Эти пять-шесть мѣсяцевъ для мальчиковъ, не обладающихъ блестящею памятью, слѣдовательно, для большинства въ общественныхъ заведеніяхъ, превращаются въ пять—шесть лѣтъ, и, чтобы идти впередъ, необходимо бросить большую половину класса и, оставивъ ее безмолвно расти на скамьяхъ, идти впередъ съ остальными, какъ это и дѣлается во французскихъ коллегіяхъ. Скука, конечно, ядъ для взрослаго человѣка, не только для ребенка; но зато, посмотрите, какъ онъ заговоритъ по-французски языкомъ Телемака!

Теперь еще два слова *о подражаніи слогу знаменитыхъ писателей*, играющихъ такую важную роль и во французскомъ воспитаніи, и въ методѣ Жакото. Напрасно бы вы стали объяснять французу, или жакотисту, что подражаніе никогда не выработаетъ того *слога*, который, по выраженію Бюффона, есть самъ человѣкъ; что если бы писатели подражали другъ другу, то это было бы невыносимо скучно; что лучше писать неловко, тяжело, да *по-сво-*

ему, чѣмъ чужими готовыми фразами; что это убило французскую литературу; что изъ *собственнаго своего тяжелаго слога* выработывался слогъ великихъ писателей и даже просто дѣльныхъ людей; а изъ чужихъ, готовыхъ фразъ выйдутъ только фразы, которыми такъ обильна французская литература, и болѣе ничего не выйдетъ. Напрасно вы говорили бы все это: жакотистъ укажетъ намъ на своего двѣнадцатилѣтняго воспитанника, который пишетъ слогомъ Фенелона, Лабрюера, Массильона или, прочитавъ двадцать страницъ любого романа, передаетъ вамъ въ 15 или 10 минутъ ихъ содержаніе, и тѣмъ же самымъ слогомъ, которымъ онъ написанъ. Чего же вамъ болѣе? Цѣль достигнута!

И это было бы совершенно справедливо, еслибъ дѣло шло о попугаѣ, а не о человѣкѣ. Попугай могъ бы учить и не думать, безъ опасности для своего мозга; но человѣкъ, и особенно ребенокъ, не можетъ безнаказанно долбить безъ смысла нѣсколько лѣтъ шестьдесятъ страницъ, какой бы то ни было умной книги; потому что нѣтъ такой книги, шестьдесятъ страницъ которой могли бы дать ему достаточно пищи на то время, пока ихъ выучишь наизусть. Здѣсь уже метода Жакото расходится и съ французскимъ техническимъ воспитаніемъ: изученіе математики, химіи, механики оставляетъ неразвитою только нравственность, но не умственныя способности человѣка: метода же Жакото выучиваетъ учить и не думать о томъ, что учишь, усиливаетъ механическую память насчетъ разсудка и сознанія.

ГЛАВА V.

Общественное образованіе въ Сѣверо-Американскихъ Штатахъ.

Общественное образованіе въ Сѣверной Америкѣ, по мнѣнію одного шведскаго педагога [1]), съ прекрасною книгою котораго мы думаемъ скоро познакомить русскую публику, составляетъ дальнѣйшее развитіе англійскаго, происшедшее вслѣдствіе освобожденія американскаго общества отъ тѣхъ историческихъ основъ, которыхъ такъ упорно держится Англія. Но мы не можемъ вполнѣ

[1]) The Educational Institutions of the United States, translated from the Swedisch of P. A. Siljestrom, by Frederica Rowan. London. MDCCCLIII.

согласиться съ этимъ мнѣніемъ, потому что въ самой основѣ сѣверо-американскаго общественнаго образованія лежитъ новая мысль, совершенно чуждая Англіи. Правда, схоластическія формы англійской педагогики перешли и на американскую почву, на которой онѣ глядятъ какими-то странными развалинами посреди дѣятельности въ высшей степени современной; но общественное образованіе въ настоящемъ значеніи, public schools, grammar-latin and high schools, появляются въ Америкѣ подъ вліяніемъ совершенно новой мысли. Она, конечно, не успѣла еще выработать для себя новыхъ педагогическихъ формъ и довольствуется видоизмѣненіемъ англійскихъ, но все болѣе и болѣе стремится къ самостоятельности.

Прежде, однакоже, чѣмъ мы приступимъ къ очерку сѣвероамериканскаго общественнаго образованія, мы должны предупредить читателя, что слова наши не могутъ относиться ко всѣмъ штатамъ вообще; но только къ главнѣйшимъ свободнымъ штатамъ, и преимущественно къ тѣмъ, которые составляютъ такъ-называемую Новую Англію. Въ Сѣверо-Американскихъ Штатахъ все находится еще въ процессѣ созданія и особенно въ общественномъ образованіи, за которое американцы только недавно принялись съ своею обычною энергіею. Мы будемъ стараться схватить тѣ характеристическія черты этого образованія, которыя уже высказались съ нѣкоторою опредѣленностью.

Начало общественному образованію Союза положили еще первые выходцы изъ Англіи, отцы-пришельцы (pilgrim fathers), какъ ихъ называютъ американцы. Эти начала были по наружности довольно ничтожны и ограничивались нѣсколькими элементарными школами, устроенными въ сараяхъ, срубленныхъ на-скоро. Но, тѣмъ не менѣе, они обѣщали уже богатые плоды. Первыя сѣвероамериканскія учрежденія на пользу образованія дышатъ пуританскою строгостью, напоминающею лучшіе дни Рима, и тѣмъ уваженіемъ къ образованію, тѣмъ признаніемъ его необходимости для каждаго человѣка и важности его значенія въ государствѣ, которыми вездѣ отличались первыя учрежденія протестантизма [1]).

---

[1]) Гдѣ только ни укоренялся протестантизмъ, въ Германіи, Швейцаріи, Шотландіи, вездѣ появлялись начатки государственной системы общественныхъ школъ. Шотландія и теперь представляетъ въ этомъ отношеніи странную противоположность съ Англіей. Шотландскій парламентъ уже полтора столѣтія тому назадъ учредилъ общую для всего королевства систему приход-

Это государственное значеніе образованія, съ одной стороны, какъ обязанности государства въ отношеніи гражданъ, а съ другой, какъ обязанности гражданъ въ отношеніи государства, родившееся вмѣстѣ съ протестантизмомъ, не имѣло возможности вполнѣ утвердиться въ Германіи и осталось тамъ на степени отвлеченной идеи. Не образованіе гражданъ, но образованіе людей и христіанъ вообще составляетъ цѣль германскихъ правительствъ въ общественномъ образованіи, а потому существеннѣйшая часть его, народныя элементарныя школы, остается такъ со времени Лютера и до сихъ поръ почти исключительно въ рукахъ духовенства. Англиканское духовенство, наслѣдовавшее многія изъ учрежденій католицизма, считаетъ за собою право народнаго образованія, которое оспаривается у него не правительствомъ, но частными лицами и частными обществами. Только въ Сѣверо-Американскомъ союзѣ общественное образованіе могло пріобрѣсти вполнѣ государственное значеніе.

Это и не могло быть иначе. Государство, вполнѣ зависящее отъ своихъ гражданъ, не имѣющее даже тѣхъ историческихъ опоръ, на которыхъ покоится Англія, естественно должно было позаботиться, чтобы граждане его были образованы. Отъ этого зависитъ не только направленіе, но самое существованіе Союза, демократическія начала котораго развились до послѣднихъ предѣловъ.

Но въ началѣ, когда Сѣверная Америка только что отдѣлилась отъ своей метрополіи, эта потребность не чувствовалась такъ сильно. Продолжительныя войны, слѣдовавшія за отпаденіемъ, долго поддерживали энтузіазмъ народа и вмѣстѣ съ политикой долго поглощали все его вниманіе. За войнами и первыми хлопотами по устройству новаго государства послѣдовало такое быстрое развитіе промышленности, которое увлекло за собою всѣ нравственныя и физическія силы раждающагося народа.

Вслѣдствіе этихъ причинъ сѣверо-американцы долго довольствовались суровыми педагогическими учрежденіями своихъ *предковъ* и не безъ любви, обличающей въ нихъ англосаксонскую кровь, смотрѣли на свои полуразвалившіяся школы временъ перваго переселенія. Но готическія башни Оксфорда и Кэмбриджа

скихъ школъ, о которой еще и теперь не думаетъ парламентъ Англіи, предоставляющей общественное воспитаніе частнымъ усиліямъ. Report on Education in Europe, by Dallas Bache, Philadelphia, 1839, p. 176.

стоять долѣе деревянныхъ сараевъ. Новая же эмиграція, вызванная по большей части бѣдностью, а не силою убѣжденій, которая заставляла пуританъ покидать свою родину, приносила съ собою ежегодно большой запасъ невѣжества и пороковъ. Толпы этихъ новыхъ переселенцевъ, умножаясь въ громадныхъ размѣрахъ и получая права гражданства, безъ привычки пользоваться этими правами и безъ пониманія сопряженныхъ съ ними обязанностей, вносили въ рождающійся союзъ сѣмена гибели и разрушенія. Опасность была велика. Запрудить этотъ грязный потокъ, льющійся изъ Европы, значило бы отказаться американцамъ отъ своихъ принциповъ и отъ того неслыханнаго въ исторіи разрастанія государства, которое поражало изумленіемъ Европу. Американцы рѣшились очистить этотъ потокъ образованіемъ и принялись за дѣло съ тою быстротою и съ тою неутомимою энергіею, которыми отличаются они во всѣхъ дѣлахъ. Они припомнили прежнія строгія пуританскія правила, по которымъ образованіе признавалось обязательнымъ для каждой общины въ отношеніи его членовъ и для каждаго отца семейства въ отношеніи его дѣтей, и развили эти правила въ государственную систему [1]).

Реформа въ общественномъ образованіи Сѣверной Америки началась съ президентства Джаксона (которое относится къ тридцатымъ годамъ нашего столѣтія) и продолжается неутомимо до настоящаго времени. Въ эти двадцать пять лѣтъ американцы сдѣлали столько для общественнаго образованія, что гордость, съ которою они указываютъ иностранцамъ на свои школы, весьма понятна. Одинъ изъ первыхъ вопросовъ, который дѣлаетъ иностранцу всякій американецъ и даже американская леди или миссъ: „видѣли ли вы наши публичныя школы?“ [2]).

[1]) Протестантское правило, что каждый отецъ семейства долженъ посылать своихъ дѣтей, по достиженіи ими извѣстнаго возраста, въ общественную школу, было перенесено пуританами и въ Америку; но они сообщили этому правилу извѣстную суровость своего характера. Такъ, напримѣръ, въ уголовный кодексъ Коннектикута былъ внесенъ въ 1650 году слѣдующій законъ: «если человѣкъ, имѣющій болѣе шестнадцати лѣтъ и обладающій здравымъ разсудкомъ, осмѣлится бранить отца или мать, или наложитъ на нихъ руку, то онъ долженъ быть казненъ смертью, исключая того случая, если будетъ доказано, что родители совершенно пренебрегли его воспитаніемъ». The Educational Institution of the United States, p. 26.

[2]) The Educational Institutions of the United States, p. V.

Правда, что въ Америкѣ и теперь существуетъ еще довольно сильная партія консерваторовъ, видящихъ въ образованіи, согласно съ англійскимъ образомъ мыслей, дѣло совершенно частное, въ которое не имѣютъ права вмѣшиваться правительства штатовъ, и право учиться или остаться невѣждою одно изъ личныхъ и неприкосновенныхъ правъ человѣка; но это мнѣніе слабѣетъ съ каждымъ годомъ предъ опасностью, которою грозитъ Америкѣ эмиграція. Фанатическое представленіе англичанъ о личной свободѣ уже склонилось передъ понятіемъ государственнаго долга. Издержки на народное образованіе вошли въ бюджетъ государственныхъ расходовъ и заняли въ немъ первое мѣсто. Въ Нью-Іоркскомъ штатѣ, напримѣръ, издержки по администраціи составляли въ 1852 г. 34,576 долларовъ, по юстиціи—107,956 долл., по законодательству—151,703 долл., а по образованію—1,700,820 долл. Въ Массачузетсѣ на народное образованіе употребляется 865,859 долл.; а на все остальное управленіе 166,821 долл. Жалованье президента массачузетскаго штата (2,500 долларовъ) менѣе, чѣмъ жалованье учителя „высшей школы“.

Но, отказавшись отъ англійскаго понятія объ общественномъ образованіи, какъ о дѣлѣ частномъ, сѣверо-американцы нашли средство примирить строгость принудительнаго образованія пуританъ съ отвращеніемъ сѣверо-американскихъ консерваторовъ отъ централизаціи. Обязанность заводить школы признана за каждой общиной [1]), которая только имѣетъ сто семействъ или хозяйствъ; но за то и все управленіе школой, ея хозяйственная и ея педагогическая часть, находится въ рукахъ самой общины.

Сходство, которое имѣютъ въ этомъ отношеніи американскія школы съ первоначальными школами Германіи, гдѣ также элементарное образованіе принудительно и для семействъ, и для общинъ, только кажущееся. Въ Америкѣ духовенство вовсе не принимаетъ никакого участія въ публичныхъ школахъ, потому что религіозное воспитаніе совершенно отдѣлено отъ свѣтскаго и предоставлено собственной заботливости многочисленныхъ сектъ, раздѣляющихъ почти

---

[1]) Мы такъ перевели американское слово tovn, которое нельзя перевести словомъ *городъ* (city). потому что у сѣверо-американцевъ нѣтъ *селъ*, въ противоположность городу; а отдѣльныя поселенія, напоминающія наши малороссійскіе хутора, причисляются къ мѣстечку и составляютъ съ нимъ одну общину, tovn.

каждый городокъ Сѣверной Америки [1]). Кромѣ того, въ Германіи все устройство, управленіе и вся педагогическая часть первоначальныхъ школъ опредѣлены самыми подробными законами, въ которыхъ означены даже малѣйшія подробности преподаванія [2]); въ Америкѣ же законъ полагаетъ только нѣсколько условій, при выполненіи которыхъ онъ считаетъ, что община выполнила свою обязанность въ отношеніи образованія. Все остальное предоставлено самимъ общинамъ или, лучше сказать, тому соревнованію общинъ одной передъ другою, которое составляетъ въ Америкѣ одинъ изъ сильнѣйшихъ стимуловъ общественнаго развитія. Право инспекціи, точно такъ же, какъ и въ Англіи, покупается правительствомъ штатовъ у общинныхъ школъ за опредѣленную сумму вспомоществованія. Новыя мѣры проводятся особеннымъ правительственнымъ органомъ, черезъ убѣжденіе членовъ общинъ публичными лекціями брошюрами, примѣромъ, и надобно сознаться, что до сихъ поръ такой образъ дѣйствія, составляющій крайнюю противуположность съ централизаціей Франціи, оказался успѣшнымъ. Новая педагогическая мѣра, полезность которой перешла въ убѣжденіе публики, быстро переходитъ изъ одного штата въ другой, и если нѣсколько общинъ остаются при старыхъ убѣжденіяхъ, за то въ остальныхъ новая мысль проводится съ тою силою и вѣрностью, которую сообщаетъ дѣйствіямъ одно собственное убѣжденіе.

Другая особенность въ устройствѣ общественнаго образованія Сѣверной Америки состоитъ въ томъ, что тамъ обязанность общинъ учреждать школы не ограничивается однѣми элементарными школами. По мѣрѣ возрастанія общины, обязанности ея въ отношеніи общественнаго образованія увеличиваются; а нѣсколько общинъ вмѣстѣ составляютъ учебный округъ, который обязанъ содержать школу высшаго разряда, *англійскую* или *латинскую*, и наконецъ,

---

[1]) Ошибка, въ которую по этому случаю впадаетъ Амперъ, произошла отъ того, что онъ смѣшалъ церковныя школы съ общественными. Promenade en Amérique par J. Ampére. Paris. 1855.

[2]) Загляните, напримѣръ, въ уставъ Фридриха II-го для элементарныхъ школъ (Handbuch der Preussischen Shul-Gesetzgebung, bearbeitet von Müller. Berlin, 1854, p. 203). Или уставъ (1850 г.) экзаменовъ въ ремесленныхъ школахъ, гдѣ даже опредѣлено, какъ должна быть перегнута бумага ученической тетради, гдѣ должно быть написано имя экзаменующагося. (Тамъ же, стр. 103, § 11).

высшую школу (high school), соотвѣтствующую въ системѣ общественнаго образованія нѣмецкимъ гимназіямъ.

Въ градаціи этихъ школъ соблюдается постепенность: гдѣ останавливается курсъ элементарной школы, тамъ начинаются курсы *латинской* или *англійской* школы, для которыхъ въ свою очередь служитъ продолженіемъ курсъ *высшей школы* [1]). Такая система школъ составляетъ уже рѣзкое отличіе сѣверо-американскаго общественнаго образованія отъ англійскаго, гдѣ школы не связаны между собою ничѣмъ и каждая существуетъ отдѣльно сама по себѣ, и гдѣ бо̀льшая часть школъ назначается для опредѣленнаго сословія [2]). Американцы же, напротивъ, выражаютъ стремленіе такъ устроить свое общественное образованіе, чтобы дѣти самыхъ значительныхъ лицъ могли начинать свое ученье съ самыхъ низшихъ публичныхъ школъ; и, судя по ходу вещей, можно предвидѣть, что частныя заведенія, предпочитаемыя до сихъ поръ многими лицами богатаго сословія, не выдержатъ конкуренціи съ публичными или, по нашему, казенными школами.

Эти общественныя заведенія открыты для лицъ обоего пола, и въ этомъ отношеніи сѣверо-американская высшая школа представляетъ для непривычнаго взгляда странное явленіе: въ иныхъ высшихъ школахъ дѣвушки и мужчины, отъ шестнадцатилѣтняго до двадцатилѣтняго возраста, сидятъ въ классѣ вмѣстѣ другъ подлѣ друга, занимаясь одними и тѣми же предметами. Само собою разумѣется, что въ низшихъ и среднихъ училищахъ и подавно допускается такое смѣшеніе половъ, которое мы видимъ и въ нѣкоторыхъ англійскихъ школахъ. И должно замѣтить, что какъ англичане, такъ и американцы дѣлаютъ это не по необходимости, а по принципу: они не видятъ особенной нравственной цѣли въ раздѣленіи половъ [3]). Въ нѣкоторыхъ мѣстахъ Соединенныхъ Шта-

[1]) Эта градація не соблюдается въ Германіи. Школа элементарная, реальная и ремесленная не находятся между собою въ связи и назначаются для различныхъ сословій. Однѣ только гимназіи, въ которыя принимаются десятилѣтніе мальчики, но курсъ которыхъ требуетъ нѣкоторыхъ предварительныхъ познаній, приготовляютъ своихъ учениковъ къ слушанію лекцій въ университетѣ. (Report on Education in Europe, by Dallas Bache, p. 453).

[2]) Многія *древнія* школы Англіи находятся въ связи съ старыми университетами и отчасти приготовляютъ своихъ воспитанниковъ къ поступленію въ университетскія коллегіи.

[3]) De l'instruction primaires à Londres, par E. Rendu. Sec. édit. Paris, 1853, p. 42. Здѣсь, впрочемъ, идетъ рѣчь не объ элементарной школѣ, какъ можно

товъ основаны, впрочемъ, для женщинъ особыя *высшія школы;* но предметы преподаванія въ нихъ, съ небольшими уклоненіями, одни и тѣ же, какъ и въ мужскихъ *высшихъ школахъ*, и въ нихъ также преподается латинскій и часто греческій языки. Вообще женское воспитаніе гораздо мужественнѣе въ Америкѣ, чѣмъ гдѣ-либо въ Европѣ, и женщины рано начинаютъ пользоваться тою свободою, которая вездѣ была бы сочтена опасною для ихъ нравственности, но въ Америкѣ оказала только хорошія послѣдствія. Привыкнувъ рано къ независимости, сѣверо-американскія женщины выходятъ замужъ, обыкновенно, довольно поздно, и по убѣжденію, развитому опытностью, дѣлаются прекрасными женами, хозяйками и матерями семейства. Можетъ быть, нѣкоторыя изъ нихъ и гибнутъ жертвами ранней свободы; но едва ли число этихъ жертвъ значительнѣе, чѣмъ въ тѣхъ государствахъ, гдѣ женщины охраняются почти-что монастырскими стѣнами до шестнадцати или восемнадцатилѣтняго возраста. Но за то американская женщина, рано привыкнувъ въ независимости, рѣдко злоупотребляетъ ею впослѣдствіи. Выходя замужъ, она уже женщина развитая, а не ребенокъ, позднее воспитаніе котораго часто не удается мужу. Американцы не хотятъ приготовить изъ своихъ дочерей существъ очаровательныхъ для ловли мужей и успѣховъ въ свѣтѣ, покупаемыхъ часто цѣною нравственности. Они нисколько не заботятся о той *наивности*, которая льститъ грубому эгоизму мужчины, и, оставаясь до старости, очень часто соединяется съ самою легкою нравственностью; но хотятъ, чтобы воспитаніе женщины дѣлало ее существомъ самостоятельнымъ и давало ей возможность по собственному убѣжденію идти прямымъ путемъ къ жизни [1]).

судить по заглавію сочиненія, но о нормальномъ училищѣ, гдѣ находятся воспитанники и воспитанницы, давно уже вышедшіе изъ дѣтства.

[1]) «Задолго еще до выхода изъ дѣтства, сѣверо-американская дѣвушка начинаетъ освобождаться отъ материнской опеки; она уже мыслитъ самостоятельно, говоритъ свободно и дѣйствуетъ одна. Великая картина міра раскрывается передъ нею безпрепятственно и ее пріучаютъ смотрѣть на все твердымъ и спокойнымъ взоромъ. Такимъ образомъ, она скоро узнаетъ пороки и опасности, представляемые обществомъ; она смотритъ на нихъ открытыми глазами, судитъ о нихъ безъ увлеченія и встрѣчаетъ безъ страха, потому что она полна довѣренности къ своимъ собственнымъ силамъ, и эту довѣренность раз ѣляютъ всѣ окружающіе ее. Si elle ne se livre pas au mal, du moins elle le connait; elle a des moeurs pures plutôt d'un esprit chaste» De la democratie en Amèrique, par M. Tocqueville. Bruxelles, 1840. Deuxième partie, Tome

Далѣе *высшихъ школъ* пойдетъ система общественныхъ учебныхъ заведеній, которую американцы начали строить снизу, а не сверху, въ противоположность историческому ходу европейскаго образованія. *Высшія школы* уже не приготовляютъ своихъ воспитанниковъ въ коллегіи, академіи, семинаріи и университеты. Американцы руководствуются при этомъ тою мыслью, совершенно противуположною германской, что наука дѣло частное, а не государственное,—полезная роскошь, которая и сама приходитъ вслѣдъ за образованіемъ и богатствомъ общества и которую правительство штата можетъ поддерживать, если оно имѣетъ на то средства, но не можетъ и не должно вести впередъ само. Они также считаютъ, что спеціальное образованіе, пріобрѣтаемое для спеціальныхъ практическихъ цѣлей, должно покупаться тѣмъ, кто ожидаетъ для себя выгодъ отъ достиженія этихъ цѣлей, и что это такой же промышленный разсчетъ, какъ и всякій другой [1]).

Американскія высшія школы не имѣютъ цѣлью приготовлять своихъ воспитанниковъ для поступленія въ спеціальныя учебныя заведенія; но онѣ хотятъ дать имъ окончательное общее образованіе, послѣ котораго они могли бы выбирать себѣ ту или другую карьеру [2]); а потому и самыя программы высшихъ школъ чрезвычайно разнообразны. Однѣ изъ высшихъ школъ принимаютъ совершенно университетскій характеръ, считаютъ себя наравнѣ съ коллегіями и получили право давать ученыя степени,—курсъ другихъ не превышаетъ обыкновеннаго гимназическаго курса; третьи, наконецъ, находятся только въ самомъ зародышѣ.

Въ большей части высшихъ школъ преподаваніе, главнымъ образомъ, основывается на изученіи классическихъ языковъ и классической литературы; но это изученіе далеко не преслѣдуется съ такою исключительностью, какъ въ Англіи, и естественныя и поли-

premier, p. 59. Но по выходѣ замужъ все измѣняется, и если молодая дѣвушка пользуется въ отеческомъ домѣ совершенною свободою, за то въ домѣ мужа она живетъ, какъ въ монастырѣ. Она сама выбираетъ себѣ эту жизнь, но выбравъ, подчиняется вполнѣ ея требованіямъ, которыя она знала прежде". (Тамъ же. стр. 61).

[1]) Мы не говоримъ объ исключеніяхъ изъ общаго правила, потому что наша цѣль только выставить главныя, характеристическія черты въ образованіи каждаго народа.

[2]) И въ этомъ отношеніи американскія высшія школы отличаются и отъ германскихъ гимназій, и отъ англійскихъ древнихъ школъ.

тическія науки съ каждымъ годомъ все болѣе и болѣе получаютъ мѣста въ американскихъ программахъ.

Высшія учебныя заведенія носятъ въ Америкѣ англійское названіе коллегій, академій, семинарій и университетовъ и всѣ построены первоначально по англійскому образцу. Кэмбриджскій университетъ, напримѣръ, напоминаетъ сильно англійскій Кэмбриджъ или Оксфордъ и также состоитъ изъ множества коллегій, изъ которыхъ каждая живетъ своею особенною жизнью и имѣетъ свое особенное управленіе. Но эти коллегіи, несвязанныя, какъ въ Англіи, своими вѣковыми статутами и привиллегіями, приняли отчасти характеръ спеціальныхъ заведеній, напоминающихъ факультеты

Исторія всѣхъ этихъ высшихъ учебныхъ заведеній, съ немногими исключеніями, одна и та же. Нѣсколько лицъ, пользующихся вліяніемъ въ обществѣ, замѣчая, что въ какой-нибудь мѣстности чувствуется потребность въ высшемъ учебномъ заведеніи, открываютъ подписку, которая почти никогда не бываетъ неудачна. Грошовыя и рублевыя пожертвованія достигаютъ иногда весьма значительныхъ размѣровъ [1]). Но, какъ бы сумма ни была мала, заведеніе открывается, если ея только достаточно на то, чтобы нанять или купить домъ и устроить двѣ-три каѳедры; остальное дополняетъ плата, взимаемая съ учениковъ. Частныя пожертвованія не замедлятъ быстро расширить предѣлы заведенія. Потомъ, стараются пріобрѣсть выгодное законное положеніе для заведенія. Оно дѣлается корпораціею, и штатъ принимаетъ на себя часть издержекъ, получая за это право инспекціи. Кэмбриджскій университетъ и Яльская коллегія, богатѣйшія учебныя заведенія Сѣверной Америки, начались съ самыхъ незначительныхъ пожертвованій. Но потомъ, многочисленныя каѳедры ихъ появлялись одна за другою и почти каждая изъ нихъ носитъ названіе какого-нибудь лица, пожертвовавшаго деньги для ея основанія [2]).

Но здѣсь не мѣсто входить въ интересныя подробности этихъ заведеній, съ которыми со временемъ мы надѣемся познакомить читателей поближе. Замѣтимъ только чисто американскую особенность въ ихъ устройствѣ.

---

[1]) Во множествѣ частныхъ пожертвованій на пользу общественнаго образованія съ Сѣверной Америкой можетъ соперничать одна только Англія.

[2]) The Educational Institutions of the United States by Siljeström, p. 312.

Наблюдателя невольно поражаетъ необыкновенное разнообразіе программъ всѣхъ высшихъ американскихъ учебныхъ заведеній. Въ нихъ совершенно нѣтъ той научной системы, которую мы привыкли находить въ университетахъ германскаго происхожденія. Даже въ Англіи, гдѣ несистематичность программъ объясняется тѣмъ, что многія каѳедры, обладающія особыми статутами, основаны за двѣсти и триста лѣтъ до настоящаго времени, разнообразіе въ предметахъ преподаванія не такъ велико, какъ въ Америкѣ. Здѣсь къ историческому характеру заведеній и необходимости ненарушимо соблюдать волю завѣщателя или жертвователя присоединяется еще та необыкновенная подвижность, которая отличаетъ американцевъ во всѣхъ ихъ предпріятіяхъ. Прежде всего они соображаются съ обстоятельствами и требованіями минуты. Подарилъ ли кто-нибудь коллегіи нѣсколько хорошихъ астрономическихъ инструментовъ, и открывается подписка на каѳедру астрономіи; поселился ли гдѣ-нибудь по близости замѣчательный физіологъ,—и ближайшая коллегія, въ которой до тѣхъ поръ вовсе не читались естественныя науки, устраиваетъ каѳедру физіологіи; а кое-гдѣ вы съ изумленіемъ встрѣчаете каѳедры стенографіи и даже френологіи. Это разнообразіе такъ велико, что Сильестромъ, напримѣръ, отказывается сообщить намъ о предметахъ преподаванія въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ Сѣверной Америки, и прибѣгаетъ къ перечисленію, въ скольхихъ учебныхъ заведеніяхъ читается астрономія, въ скольких физика и т. д.

Эта характеристическая черта американца, который пользуется первымъ попавшимся подъ руку обстоятельствомъ и спѣшитъ все впередъ и впередъ, отразилась и на личномъ составѣ учительской части въ публичныхъ школахъ Сѣверной Америки. Учительская должность для немногихъ только составляетъ постоянное занятіе. Публичныя школы ежегодно мѣняютъ своихъ учителей и спѣшатъ воспользоваться способностями и знаніями человѣка, хотя бы даже навернувшагося случайно. Иногда онѣ нанимаютъ студента, прибывшаго домой на вакацію; иногда (и очень часто) учительницей становится бѣдная дѣвушка, которой надобно скопить приданое, чтобы отправиться потомъ въ новозаселяемые штаты; иногда переселенецъ, который не можетъ ѣхать далѣе. Иностранецъ, извѣстный своею ученостью по какой-нибудь отрасли, случайно остановившійся въ

городѣ на нѣсколько дней, непремѣнно получитъ приглашеніе прочесть двѣ-три лекціи о своемъ предметѣ, и если онъ, наконецъ, ничѣмъ не занимается въ особенности, но пойдетъ осматривать школу, то его попросятъ разсказать ученикамъ все, что онъ знаетъ о своей родинѣ, и иногда вопросы учениковъ могутъ сконфузить посѣтителя, потому что географія одинъ изъ любимѣйшихъ предметовъ американца.

Не будемъ исчислять здѣсь всѣ выгоды и невыгоды [1]), происходящія отъ такой безпрестанной перемѣны учителей; но укажемъ только на нее, какъ на одну изъ характеристическихъ чертъ американскихъ учебныхъ заведеній.

Другую характеристическую черту ихъ составляютъ учительницы, которыя преподаютъ не только въ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, но даже въ высшихъ школахъ и коллегіяхъ. Дѣвушка осмнадцати или девятнадцати лѣтъ, преподающая алгебру или изъясняющая Цицерона передъ аудиторіею, состоящею изъ молодыхъ людей ея же лѣтъ—чисто американское явленіе. Число учительницъ въ сравненіи съ числомъ учителей ежегодно увеличивается въ Сѣверной Америкѣ, особенно въ элементарныхъ школахъ, гдѣ онѣ, кажется, скоро совершенно вытѣснятъ мужской полъ. Въ Массачузетсѣ, напримѣръ, по оффиціальному отчету за 1838 годъ, было учителей 2,370 и 3,591 учительница, а въ 1850 году учителей было 2,437, а учительницъ 5,238. То же самое замѣчается и въ другихъ штатахъ. И путешественники говорятъ, что надобно изумляться, въ какой строгой дисциплинѣ молодая учительница содержитъ цѣлую школу воспитанниковъ обоего пола, изъ которыхъ нѣкоторые старше ея по возрасту.

Совершенное отдѣленіе религіознаго образованія отъ свѣтскаго, о которомъ мы уже упоминали, составляетъ тоже характеристическую черту сѣверо-американскаго общественнаго образованія. Въ Англіи духовенство завѣдываетъ весьма значительною частью народнаго образованія, и школы Національнаго Общества находятся въ непосредственной связи съ церковнымъ управленіемъ. Одно только Британское Общество допускаетъ въ свои заведенія всѣ ре-

[1]) Невыгоды эти весьма значительны, какъ ни уменьшаетъ ихъ Сильстромъ, нѣсколько пристрастный къ сѣверо-американскому общественному образованію.

лигіозныя секты, не признавая ни одной изъ нихъ господствующею и, вслѣдствіе того, не допуская и догматическаго изложенія ни одной религіи. Въ Германіи, какъ мы уже говорили, все первоначальное образованіе народа составляетъ право и обязанность духовенства. Но въ Сѣверной Америкѣ существованіе множества разнообразнѣйшихъ сектъ заставило отказаться повсюду въ общественныхъ школахъ отъ изложенія догматовъ какой бы то ни было религіи, и заботы о религіозномъ воспитаніи предоставляются самимъ сектамъ, которыя весьма ревностно исполняютъ свою обязанность въ этомъ отношеніи, подвигаемыя еще болѣе сильной конкуренціей, существующей между ними. Въ общественныхъ школахъ требуется только, чтобы преподаваніе было основано на христіанскихъ началахъ. Въ нѣкоторыхъ высшихъ школахъ и коллегіяхъ существуютъ богословскіе курсы подъ названіемъ *естественной религіи* или *естественнаго христіанства*.

Особенной педагогической системы воспитанія сѣверо-американцы еще не успѣли выработать: все, что появляется новаго по этой части въ Европѣ, быстро переходитъ въ Америку, но проникаетъ въ жизнь ея не безъ сильной оппозиціи и многое отвергается, какъ негодное. Особенно возстаютъ американцы противъ нововведеній изъ Германіи, и педагогика ихъ до сихъ поръ носитъ болѣе англійскій характеръ, хотя сильно измѣненный демократизмомъ. Развитіе характера также составляетъ одну изъ главнѣйшихъ цѣлей американскаго воспитанія, хотя эта цѣль не преслѣдуется здѣсь съ такою исключительностью, какъ въ Англіи, и достигается нѣсколько другими средствами. Патріотизмъ, привычка участвовать въ политической жизни общины и общинный selfgovernement рано развиваются въ американскомъ школьномъ населеніи. Путешественниковъ невольно поражаютъ эти толпы мальчиковъ съ значками, появляющіяся на городскихъ и окружныхъ митингахъ и принимающія дѣятельное участіе въ борьбѣ партій. Школьные вопросы также часто рѣшаются митингами, которымъ въ нѣкоторыхъ школахъ предоставлено и опредѣленіе наказанія для провинившихся. По общему свидѣтельству, эти наказанія отличаются скорѣе излишнею строгостью, нежели слабостью, и учитель своею властью часто принужденъ умѣрять ихъ. Въ большей части школъ, впрочемъ, господствуетъ еще прежняя учительская ферула, и тѣлесныя на-

казанія находятъ до сихъ поръ многихъ защитниковъ въ американскихъ школахъ. Нѣкоторые путешественники, привыкшіе къ болѣе почтительному обращенію дѣтей, замѣтили характеръ своевольства въ американскихъ школьникахъ; но тѣмъ не менѣе, школьная дисциплина въ Сѣверной Америкѣ очень строга, и если мальчишки кричатъ на улицахъ, то очень смирно сидятъ въ школѣ, и г. Сильестромъ встрѣчалъ въ большей части заведеній строгій порядокъ и дисциплину.

Мы передали только тѣ немногія черты сѣверо-американской системы общественнаго образованія, которыя уже обозначались, но все еще оно представляетъ хаосъ, напоминающій собою видъ одного изъ новыхъ городовъ Америки, выростающихъ какъ грибы посреди лѣсовъ и пустынь. Мы не можемъ отказать себѣ въ удовольствіи привести здѣсь описаніе одного изъ такихъ скороспѣлыхъ городовъ, Огденсбурга, попавшееся намъ въ путешествіи г. Ампера, потому что это описаніе даетъ весьма вѣрное представленіе о нынѣшнемъ состояніи общественнаго образованія въ Сѣверной Америкѣ.

„Въ этомъ только-что родившемся городѣ, говоритъ г. Амперъ: все ново, все неокончено. Это что-то въ родѣ дома, который начали строить, комнаты въ безпорядкѣ, которые начали убирать. Представьте себѣ прямыя, широкія, хорошо распланированныя улицы: посреди этихъ улицъ, тамъ и сямъ, черная грязь; по бокамъ деревянные тротуары, замѣненные кое-гдѣ великолѣпными плитами; купы деревьевъ, принадлежащихъ къ первобытному непроходимому лѣсу; только что взрытыя поля, которыя уже приняты во владѣніе, но еще не обработаны — и тутъ же рядомъ прекрасные сады и изящные коттеджи. Самая современная цивилизація появляется на почвѣ, только вчера расчищенной; комфортъ посреди дикости. Коровы пасутся возлѣ моднаго магазина, въ окошкахъ котораго выставленъ Journal de Modes и портреты членовъ временнаго правительства Франціи; тюки товаровъ на улицахъ посреди пней только что срубленныхъ деревьевъ; смѣсь удаляющейся дикости и промышленности, которая спѣшитъ занять ея мѣсто... Вотъ что нашелъ я на улицахъ Огденсбурга, прекрасно распланированныхъ и наполовину уже застроенныхъ. Эти улицы говорятъ мнѣ о будущей судьбѣ города: ихъ всегда дѣлаютъ такими широкими, длинными, правильными, потому что всегда раз-

считываютъ, что городъ, который строится, будетъ большой городъ... Если одинъ изъ моихъ читателей пріѣдетъ черезъ годъ въ Огденсбургъ, то онъ не найдетъ уже ничего изъ того, что я видѣлъ".

Таково же и современное состояніе системы общественнаго образованія въ Сѣверной Америкѣ—полуразвалившаяся пуританская школа помѣщается рядомъ съ новымъ великолѣпнымъ пріютомъ педагогики, на украшеніе котораго американцы не пожалѣли денегъ.

Судя по общему характеру американцевъ, мы думаемъ, что эта печать новизны и какой-то *временности* никогда не сотрется съ ихъ установленій. Они все спѣшатъ впередъ и строютъ новое съ увѣренностью, что слѣдующее за ними поколѣніе опять все будетъ перестроивать. Здѣсь нѣтъ той *англійской прочности*, которая разсчитываетъ на вѣка и бережно сохраняетъ наслѣдіе столѣтій.

ГЛАВА VI.

Народный идеалъ воспитанія и его теорія въ Германіи: ея защитники и противники.

Какъ ни кратки и не поверхностны очерки системъ общественнаго воспитанія главнѣйшихъ народовъ современности, которые мы здѣсь предложили читателю; но изъ нихъ уже видно, что всѣ эти системы, несмотря на множество одинаковыхъ названій, сходство педагогическихъ формъ и единство учебныхъ предметовъ, существенно различаются между собою. Мы видимъ далѣе, что это различіе, отражающееся и во внѣшнемъ устройствѣ учебной части, зависитъ не отъ случайныхъ обстоятельствъ, но выходитъ изъ болѣе глубокаго источника: *изъ той особенной идеи о воспитаніи,* которая составилась у каждаго народа. Нѣмецъ, англичанинъ, французъ, американецъ требуютъ отъ воспитанія не одного и того же, и подъ именемъ воспитанія заключаются у каждаго народа различныя понятія. Различіе это, не выражаясь опредѣленно, тѣмъ не менѣе проглядываетъ во множествѣ особенностей, иногда мелкихъ, но характеристическихъ, показывающихъ направленіе общественнаго воспитанія у каждаго народа и ту невысказы-

ваемую цѣль, къ которой оно стремится, и которая опредѣлила самыя его формы.

Въ основаніи *особой идеи воспитанія* у каждаго народа лежитъ, конечно, *особенная идея о человѣкѣ*, о томъ, каковъ долженъ быть человѣкъ, по понятіямъ народа въ извѣстный періодъ народнаго развитія.

Каждый народъ имѣетъ свой особенный *идеалъ человѣка*, и требуетъ отъ своего воспитанія воспроизведенія этого идеала въ отдѣльныхъ личностяхъ. Идеалъ этотъ у каждаго народа соотвѣтствуетъ его характеру, опредѣляется его общественною жизнью, развивается вмѣстѣ съ его развитіемъ, и выясненіе его составляетъ главнѣйшую задачу каждой народной литературы.

Всякій народъ въ своей литературѣ, начиная пѣснею, пословицею, сказкою и оканчивая драмою и романомъ, выражаетъ свои убѣжденія о томъ, каковъ долженъ быть человѣкъ по его понятію. Онъ украшаетъ этого идеальнаго человѣка всѣми лучшими качествами души своей, и если народный идеалъ человѣка не всегда сообразенъ съ правилами строгой христіанской нравственности, то это только потому, что сама христіанская нравственность не вполнѣ еще укоренилась въ томъ или другомъ народѣ; но каковъ бы ни былъ этотъ идеалъ, онъ всегда выражаетъ собою степень самосознанія народа, его взглядъ на пороки и добродѣтели, — выражаетъ народную совѣсть.

Въ настоящее время, когда вся литература сосредоточилась въ романѣ и выраженіе народности стало однимъ изъ необходимыхъ условій его успѣха, романъ сдѣлался эпической поэмой современной общественной жизни. Онъ такъ же необходимъ для объясненія внутренняго смысла ея явленій, какъ необходимы творенія классическихъ писателей для объясненія исторіи Греціи и Рима. Слово романъ не должно вводить въ соблазнъ суроваго критика. Романъ — литература современности, лѣтопись общественной жизни, и для будущаго историка нашего времени онъ будетъ такимъ же необходимымъ источникомъ, какъ эпопея Гомера или комедіи Аристофана для исторіи Греціи.

Въ каждомъ изъ лучшихъ романовъ есть свой видимый или скрытый Ахиллесъ, который, по юмористическому направленію вѣка, рѣдко вводится въ романъ, въ качествѣ дѣйствующаго лица, но

всегда присутствуетъ въ немъ. Онъ выдается съ большею или меньшею опредѣленностью, какъ тѣ изображенія особеннаго рода живописи, которыя являются свѣтлымъ пятномъ на темномъ фонѣ картины: ихъ не касалась рука художника, но для нихъ-то и написана вся картина.

Кто же бралъ на себя трудъ сравнивать между собою лучшія произведенія новѣйшей литературы у разныхъ народовъ, тотъ, вѣроятно, согласиться съ нами, что литература каждаго народа преслѣдуетъ свой особенный идеалъ человѣка и что этотъ идеалъ отражаетъ въ себѣ характеръ самаго народа и развивается вмѣстѣ съ его развитіемъ. Въ немъ отражаются лучшею своею стороною всѣ измѣненія въ характерѣ общества: но то, что казалось безукоризненно-хорошимъ пятьдесятъ лѣтъ тому назадъ, имѣетъ въ глазахъ современнаго человѣчества совершенно другую цѣну.

Факты общественной жизни различныхъ народовъ только подтверждаютъ показанія литературы. Идеалъ француза восемнадцатаго вѣка, временъ революціи, временъ Наполеона, двадцать лѣтъ тому назадъ и современный не похожи другъ на друга. Древній германскій идеалъ, такъ превосходно выраженный въ созданіяхъ рыцарской литературы и потомъ блеснувшій еще разъ въ мастерскомъ произведеніи Гете, *Гецъ-фонъ-Берлихингенъ*, давно уже скинулъ свои тяжелыя латы и замѣнилъ ихъ колпакомъ и халатомъ; но, въ послѣднее время, его начинаютъ уже безпокоить и эти латы кабинетной учености. Идеалъ англичанина постояннѣе; но и онъ подвергается вліянію времени, и англійскій романъ въ продолженіе столѣтія записываетъ на своихъ страницахъ всѣ послѣдовательныя измѣненія этого идеала. Сѣверо-американцы вырабатываютъ свой особенный идеалъ человѣка, который почти совсѣмъ отвыкъ отъ англійскихъ манеръ и является существомъ необыкновенно оригинальнымъ.

Нѣтъ сомнѣнія, что народный идеалъ человѣка видоизмѣняется еще въ каждомъ народѣ по сословіямъ; но всѣ эти видоизмѣненія носятъ на себѣ одинъ и тотъ же національный типъ въ разныхъ степеняхъ его развитія: это- отраженіе одного и того же образа въ разныхъ сферахъ общества.

Народный идеалъ человѣка, къ какому бы вѣку онъ ни принадлежалъ, всегда хорошъ относительно этого вѣка. Немногіе въ

обществѣ бываютъ выше его (это рѣдкія исключенія), большинство ниже его; но въ глубинѣ души каждаго шевелятся его черты. Сознавая всю недоступность этого идеала для себя лично, человѣкъ, тѣмъ не менѣе, беретъ его за образецъ, когда начинаетъ судить о другихъ людяхъ (на этомъ основана возможность общественнаго мнѣнія); онъ желаетъ также осуществленія этого идеала въ существахъ близкихъ его сердцу и *въ этомъ чувствѣ коренится свойство тѣхъ требованій, которыя дѣлаются обществомъ воспитанію.* Естественно, такимъ образомъ, что эти требованія должны различаться по народамъ и измѣняться въ одномъ и томъ же народѣ съ его историческимъ развитіемъ.

Большее или меньшее вліяніе понятій народа о воспитаніи на самое устройство общественнаго образованія и его направленіе зависитъ отъ положенія общества въ отношеніи къ общественному воспитанію и отъ большей или меньшей ясности самаго понятія о немъ, живущаго въ обществѣ. Чѣмъ опредѣленнѣе высказалось общественное мнѣніе въ этомъ отношеніи и чѣмъ въ большей зависимости отъ этого мнѣнія находится самая система общественнаго воспитанія, тѣмъ болѣе и яснѣе выражаетъ оно народный характеръ. Но, во всякомъ случаѣ, какъ бы ни было удалено общество отъ дѣла воспитанія и какъ бы ни чужда была ему система его, въ ней непремѣнно отразится народный характеръ.

Таковъ фактъ; но фактъ этотъ не признается, или, лучше сказать, забывается теоріею воспитанія, стремящеюся къ единству системы.

Въ Германіи, классической странѣ педагогической теоріи, гдѣ она развилась въ многосложную науку, мысль о народности воспитанія, если иногда и высказывается вскользь; то никогда не оказываетъ вліянія на самыя правила педагогики, что, конечно, не мѣшаетъ системѣ германскаго воспитанія быть вполнѣ народною на дѣлѣ. Раумеръ, правда, въ своей Исторіи Педагогики, проводитъ мысль, что идеалъ образованія (Bildungsideal) каждаго народа опредѣляетъ цѣль и путь ученья (des Unterrichts); но мысль эта не отражается въ новѣйшихъ педагогическихъ сочиненіяхъ Германіи, которыя, по-прежнему, стремятся къ созданію универсальной педагогической теоріи, да и самъ Раумеръ не провелъ вполнѣ своей мысли до ея практическихъ послѣдствій.

Германская педагогика думаетъ строить свою теорію воспитанія на основаніи общихъ свойствъ и потребностей человѣка. Она, конечно, заботится о приготовленіи человѣка къ общественной жизни; но разумѣетъ подъ этимъ именемъ общественную жизнь какого-то абстрактнаго христіанскаго народа и христіанскаго государства *вообще* (des christlichen Staats).

Но для другихъ народовъ самое христіанство нѣмецкихъ педагогическихъ теорій—не болѣе, какъ лютеранизмъ, со всею неопредѣленностью своихъ границъ, которыя переставляются все далѣе и далѣе съ необыкновенной легкостью.

Новѣйшимъ же германскимъ теоріямъ даже и обширные предѣлы новаго лютеранизма кажутся слишкомъ тѣсными, и онѣ думаютъ воспитывать человѣка вообще, гражданина какого-то абстрактнаго всеобщаго государства, гражданина всего міра.

Образованіе этого отвлеченнаго идеала человѣка, отрѣшеннаго отъ всѣхъ конкретныхъ историческихъ опредѣленій, составляетъ предметъ нѣмецкой педагогики: основаніе всѣхъ ея теорій и цѣль всѣхъ ея стремленій. Она отъ души вѣритъ въ универсальность этого идеала и, создавая теорію его развитія въ новыхъ поколѣніяхъ, думаетъ создавать универсальные законы воспитанія, основанные на разумѣ и обязательные, какъ законы науки, одинаково для всѣхъ народовъ.

Но мы смотримъ на предметъ со стороны, безъ увлеченія его обработкою, и видимъ въ этихъ стремленіяхъ къ универсальности конкретнѣйшее выраженіе чисто германскаго характера, въ этой универсальной наукѣ—чисто нѣмецкую систему воспитанія, соотвѣтствующую, какъ нельзя болѣе, нѣмецкому характеру и совершенно противорѣчащую характерамъ другихъ народовъ.

Взгляните ближе на этого универсальнаго человѣка, гражданина міра, идеалъ германской педагогики, и вы убѣдитесь, что это не болѣе, какъ исключительный идеалъ германской жизни, идеалъ ученаго, который и, въ самомъ дѣлѣ, является гражданиномъ міра,—общаго *для всего* человѣчества міра науки. Стремясь къ образованію *человѣка вообще,* нѣмецкая педагогика совершенно послѣдовательно, хотя и безсознательно, разрабатываетъ правила образованія человѣка, живущаго наукою и для науки,—разрабатываетъ идеалъ германской жизни. Такъ, характеръ герман-

скаго народа, увлекая его отъ абстракта къ абстракту, приводитъ безсознательно къ самому яркому выраженію германской народности.

Должно отдать полную справедливость нѣмцамъ, что они довели свою *національную* педагогику до такого совершенства, до котораго еще далеко всѣмъ прочимъ народамъ, и съ величайшей послѣдовательностью провели свою національную идею, идею германской жизни, отъ элементарнаго образованія до своихъ факультетскихъ программъ. Германское элементарное образованіе, которое съ такою необдуманностью берется иногда за образецъ другими народами, есть не болѣе, какъ подготовленіе къ ученому образованію. Съ азбуки уже начинаетъ пріучаться нѣмецъ къ процессу отвлеченія, а нѣмецкій ремесленникъ, вышедшій изъ реальной и даже элементарной школы, получаетъ уже тотъ оттѣнокъ учености, который кажется въ немъ для человѣка другой націи смѣшнымъ и пустымъ педантизмомъ.

Германская педагогика, если не наука, то, по крайней мѣрѣ, дорога къ ней, преддверіе храма науки. Вся задача ея состоитъ въ томъ, чтобы какъ можно скорѣе ввести человѣка въ міръ науки и познакомить его со всѣми его отдѣленіями и закоулками, не позабывши ни одного. Задача трудная, потому что безконечная область науки раскрывается все дальше и дальше и становится все полнѣе и полнѣе. Но самая трудность задачи *нѣмецкаго воспитанія* вызывала рвеніе нѣмецкихъ педагоговъ, и должно отдать имъ справедливость, что въ этомъ отношеніи они много сдѣлали для искусства воспитанія вообще. Въ самомъ элементарномъ воспитаніи они стараются уже, по возможности, выполнить эту задачу, и всѣ ихъ элементарные учебники стремятся быть микрокосмами, и на десяти или двадцати страницахъ познакомить ребенка со всѣмъ міромъ. Среднія учебныя заведенія готовятъ своихъ воспитанниковъ къ слушанію университетскихъ лекцій, а лекціи—къ самостоятельному занятію наукою,—высшей цѣли всей нѣмецкой жизни.

Можетъ быть, что самое это близкое отношеніе нѣмецкаго воспитанія къ наукѣ ввело въ ошибку нѣмецкихъ педагогическихъ писателей, и они признали *искусство* воспитанія наукою и свою систему правилъ воспитанія системою законовъ науки. Вмѣстѣ съ тѣмъ, они совершенно послѣдовательно перешли къ другому силло-

гизму: если педагогика наука, то раціональная система этой науки, обработываемая исключительно въ Германіи, обязательна одинаково для всѣхъ народовъ, и все, что несогласно съ ея положеніями, есть ошибка или отсталость. Для большинства германскихъ педагоговъ система германской педагогики есть образецъ, къ достиженію котораго стремятся другіе народы.

Такъ, напримѣръ, г. Прейсъ, рѣшившійся отыскать пятна и въ солнцѣ нѣмецкой системы воспитанія, приводитъ безконечное множество цитатъ въ доказательство того, какъ высоко стоитъ эта система, особенно прусская, не только во мнѣніи нѣмецкихъ педагогическихъ писателей, но и во мнѣніи иностранныхъ педагоговъ, даже многихъ правительствъ и политическихъ партій [1]). Это совершенно справедливо. Не одни нѣмцы считаютъ Германію, и въ особенности Пруссію, классическою землею общественнаго воспитанія. Многія правительства также раздѣляютъ это мнѣніе, и можно указать множество педагоговъ Франціи, Англіи, Сѣверной Америки, которые, или по собственному своему убѣжденію или по порученію своихъ правительствъ, пріѣзжали изучать на мѣстѣ германскую систему общественнаго воспитанія [2]). Но этого мало: въ Англіи и Сѣверной Америкѣ мы видимъ весьма значительныя партіи, которыя настойчиво требуютъ замѣны своихъ народныхъ педагогическихъ системъ педагогикою Германіи. Г. Бахъ, напримѣръ, прекрасный отчетъ котораго мы цитируемъ выше, есть только представитель обширной партіи приверженцевъ германской педагогики въ Сѣверной Америкѣ. Само собою разумѣется, что педагогическія теоріи Германіи находятъ себѣ усердныхъ переводчиковъ на всѣ языки и множество послѣдователей въ школахъ всѣхъ народовъ.

Такое предпочтеніе вполнѣ заслужено, по крайней мѣрѣ, протестантскою Германіею. Раньше всѣхъ другихъ странъ обратила она вниманіе на общественное воспитаніе и внесла его въ число важнѣйшихъ элементовъ государственной жизни. Гдѣ только одолѣвалъ протестантизмъ, тамъ вездѣ общественное образованіе становилось одною изъ главнѣйшихъ обязанностей правительства и церкви. Первые проповѣдники протестантизма не раздѣляли почти

---

[1]) Die Licht und Schattenseiten des Preussischen und Deutschen Schulwesens, von J. Preis, Lissa, 1854, S., 7—23.

[2]) Кузенъ, Рандю, Бахъ и мн. др.

вопросовъ религіи отъ вопросовъ народнаго воспитанія, и первые государственные законы школьнаго устройства идутъ въ Германіи отъ временъ Лютера и Меланхтона [1]). Съ тѣхъ поръ протестантскія правительства не ослабляли своихъ стараній въ дѣлѣ народнаго воспитанія и неусыпно заботились объ его дальнѣйшемъ развитіи. Это было ихъ славою и ихъ гордостью. Лучшіе умы Германіи занимались дѣломъ народнаго воспитанія и вся педагогическая литература остальной Европы не составитъ и пятой части германской педагогической литературы. Она считаетъ сотнями полные курсы педагогики и педагогическіе журналы, тысячами отдѣльныя монографіи о разныхъ предметахъ воспитанія. Она можетъ указать цѣлый рядъ знаменитыхъ педагоговъ, имена и сочиненія которыхъ извѣстны не въ одной Германіи. И эти вѣковыя заботы не пропали даромъ: предѣлы науки широко раздвинуты дѣтьми Германіи.

Но въ настоящее время Германія не хочетъ довольствоваться наукою, и во всѣхъ отрасляхъ общественной жизни проглядываютъ зародыши новаго направленія. Германская педагогика не могла остаться равнодушною къ этому голосу времени. Правительства и педагоги, правда еще немногіе, начинаютъ уже сомнѣваться въ безукоризненномъ совершенствѣ своей ученой педагогики.

Мы не можемъ дать полной вѣры словамъ г. Рандю [2]): онъ слишкомъ ревностный католикъ, и не можетъ безпристрастно судить о лютеранскихъ земляхъ, и въ общественномъ воспитаніи Германіи ему болѣе всего понравилось то, что значительнѣйшая часть его находится въ рукахъ пасторовъ и консисторій. Но, тѣмъ не менѣе, многочисленные *оффиціальные факты*, въ истинѣ которыхъ нельзя сомнѣваться, показываютъ, что научное направленіе германскихъ школъ увлекло ихъ слишкомъ далеко. Приходскій дьячекъ, излагающій въ деревенской школѣ христіанскіе догматы по Штраусу и Улиху, явленіе весьма характеристическое, но не совсѣмъ утѣшительное. Множество же новѣйшихъ школьныхъ законовъ и министерскихъ предписаній, приводимыхъ г. Рандю,

[1]) Уже въ 1540 г. Бранденбургскій курфирстъ назначаетъ визитаторовъ городскихъ школъ, а въ 1545 г. мы видимъ въ Бранденбургѣ уже особое министерство Просвѣщенія. Report on Education in Europe, by Dallas Bache, p. 221—222.

[2]) De l'education populaire dans l'Allemagne du Nord. par E. Rendu. Paris, 1855.

ясно доказываютъ, что такое *исключительно-научное* направленіе германскихъ школъ пробудило серьозныя опасенія со стороны правительствъ, пытающихся возвратить воспитаніе съ той дороги, по которой увлеклось оно національнымъ характеромъ.

Но для насъ важнѣе то, что сама германская педагогика начинаетъ сознавать свою національную исключительность и дѣлаетъ попытки выйти изъ нея. Попытки эти еще не многочисленны и слабы, и большинство германскихъ педагоговъ продолжаетъ еще самодовольно наслаждаться совершенствами своей многосложной педагогической системы, и съ гордостью пересчитывать сотни педагогическихъ сочиненій на каждый предметъ. Но нельзя не видѣть, что сомнѣніе въ этихъ совершенствахъ и даже въ самомъ существованіи педагогики, какъ науки, начинаетъ проявляться въ умахъ болѣе свѣжихъ.

Г. Дистервегъ, одинъ изъ извѣстнѣйшихъ педагоговъ Германіи, котораго никакъ нельзя упрекнуть во враждѣ къ наукѣ, оглядываясь на страшную груду нѣмецкихъ педагогическихъ книгъ, говоритъ:

„Посмотрите на большую часть сочиненій, написанныхъ учителями и для учителей! Наполняется и согрѣвается ли чье-нибудь сердце при этомъ обзорѣ? Кто можетъ извлечь изъ него силу для своей мысли, одушевленіе для важнаго подвига? Найдетъ ли кто-нибудь въ нихъ дыханіе жизни, самостоятельный образъ мыслей и энергію? Переходятъ ли ихъ мнѣнія въ убѣжденія, убѣжденія въ дѣла, и вытекаютъ ли ихъ воззрѣнія изъ фактовъ? Это по большей части холодныя, безсмысленныя груды печатной бумаги,— и слогъ такой, что нечему удивляться, если люди, которые дѣйствительно живутъ и черпаютъ жизнь изъ свѣжихъ источниковъ живой литературы, видятъ въ учителяхъ заживо похороненныхъ людей, осужденныхъ питаться такими продуктами, которые ни для кого болѣе негодны“ [1]).

Далѣе Дистервегъ говоритъ: „и если мы сравнимъ обработку педагогики, какъ науки, съ тѣмъ совершенствомъ, котораго достигли другія науки, то мы не можемъ не видѣть, что для педагогики еще многое остается сдѣлать. Очевидно, что она не выработ-

[1]) Wegweiser für deutsche Lehrer von A. Disterweg. Essen, 1850. Erster Band. S. XXIX.

талась еще въ полную систему, и нельзя указать *ни на одно сочиненіе, въ которомъ заключалась бы признанная всѣми или вообще годная и испытанная система науки воспитанія. Въ строгомъ смыслѣ слова такая система еще не существуетъ.* Мы имѣемъ только отрывки ея и предварительныя работы".

Причины такого явленія ищетъ Дистервегъ въ томъ, что педагогика—наука (онъ все продолжаетъ ее называть наукою) несамостоятельная (изъ себя самой черпающая свое содержаніе); но зависитъ отъ другихъ наукъ, и преимущественно отъ психологіи, которая еще далека отъ совершенства [1]) Далѣе онъ говоритъ, что только *малѣйшая часть* педагогики составляетъ *науку.* Мы же имѣемъ основанія думать, что и эта *малѣйшая часть, единственно раціональная часть педагогики,* принадлежитъ не ей, а другимъ наукамъ. Дистервегъ далѣе называетъ педагогику *опытной наукой* (Erfahrungswissenschaft); но такого особеннаго отдѣла наукъ *опытныхъ* не существуетъ. Всякая наука основана на опытѣ, раскрывающемъ для ума содержаніе факта. Но не собраніе опытовъ составляетъ науку, а только тѣ законы, которые выясняются опытомъ; такихъ же законовъ педагогика насчитываетъ весьма мало, да и тѣ принадлежатъ другимъ наукамъ.

Но еще немного далѣе Дистервегъ самъ произноситъ судъ надъ педагогикою.

„Всякій человѣкъ, говоритъ онъ, принадлежитъ извѣстному народу и извѣстному времени. Онъ долженъ быть воспитанъ *по отношеніямъ* (?) къ этому народу и для своего времени, или, по словамъ Канта, для *ближайшаго будущаго* [2]). А потому воспитаніе должно заимствовать свои правила и законы отъ свойства народа и времени — или исторіи. *Если бы самая общая (чисто психологическая)* часть воспитанія дѣйствительно была уже обработана систематически, *то и тогда* она должна была бы получить различные оттѣнки и частію *различное содержаніе* по отношенію къ различнымъ расамъ и народамъ земного шара

[1]) Тамъ же, стр. 53.

[2]) Но неужели педагогика рѣшаетъ участь этого—ближайшаго будущаго? Нѣтъ, человѣкъ воспитывается для настоящаго—будущее онъ самъ себѣ сдѣлаетъ.

и различнымъ періодамъ развитія одной и той же націи. Если бы например̂ъ, кто-нибудь захотѣлъ воспитывать азіатскіе современные народы по той же системѣ, какъ и новоевропейскіе, не обращая вниманія ни на исторію, которую прожилъ каждый народъ, ни на религію, ни на государственное устройство, то, конечно, такое воспитаніе не достигло бы никакого счастливаго результата“ [1]).

Отъ этихъ воззрѣній уже недалеко до сознанія національной исключительности германской педагогики. Далѣе Дистервегъ говоритъ, что все, что нѣмецкая педагогика создала дѣльнаго, относится только къ элементарному образованію въ нѣмецкихъ школахъ, и, такимъ образомъ, съ безконечнаго поля всемірнаго воспитанія, на которомъ мечтала строить свои системы нѣмецкая педагогика, переходитъ на самое тѣсное поприще воспитанія въ нѣмецкихъ элементарныхъ школахъ“ [2]).

Здравый смыслъ привелъ Дистервега къ такому ограниченію системы германской педагогики, объявлявшей долго претензію на всемірность и всеобъемлемость. Но мы еще къ этому ограниченію должны прибавить, что и самое элементарное воспитаніе въ Германіи до того проникнуто германскимъ характеромъ, что правила его не могутъ быть приложены къ первоначальному воспитанію у другихъ народовъ.

Объ университетахъ своей родины г. Дистервегъ имѣетъ самое невыгодное мнѣніе: „Въ объективно-научномъ отношеніи наши университеты, говоритъ онъ, сдѣлали многое; въ субъективно-методическомъ (учебномъ?)—мало; патріотическое вліяніе ихъ равняется нулю; а въ нравственно-религіозномъ — они дѣйствуютъ отрицательно“. Хороша рекомендація! Но какъ ни много желчи въ этомъ отзывѣ, самые враги Дистервега (а у него ихъ не мало) не могутъ не сознаться, что здѣсь есть своя доля правды [3]).

Мы же скажемъ въ защиту германскихъ университетовъ, что, содѣйствуя исключительно развитію науки, они въ высшей степени выполнили свое народное назначеніе. Перемѣнится направленіе Германіи, перемѣнится и направленіе университетовъ. Такимъ обра-

---

[1]) Тамъ же, стр. 54.

[2]) Тамъ же, стр. 57. Самое заглавіе сочиненія показываетъ, что Дистервегъ назначаетъ его для нѣмецкихъ учителей.

[3]) Die Licht- und Schatt enseiten... S. 42.

зомъ мы видимъ, что сознаніе національности начинаетъ пробуждаться въ самой теоріи нѣмецкой педагогики, и надѣемся, что скоро сами нѣмцы откроютъ глаза тѣмъ педагогамъ Англіи, Франціи и Сѣверной Америки, которые переносятъ на свою родину, какъ образцы совершенства, не только нѣмецкія педагогическія теоріи, но и самое устройство учебныхъ заведеній Германіи.

Настоящій характеръ вещей всего скорѣе опредѣляется сравненіемъ, и характеристическія черты нѣмецкаго образованія нигдѣ не выдаются съ такою ясностью, какъ у тѣхъ нѣмецкихъ же писателей, которые посвящаютъ свои добросовѣстные труды изученію общественнаго образованія другихъ народовъ.

Изъ сочиненій такого рода мы можемъ указать на сочиненіе Губера: „Исторія Англійскихъ университетовъ“ [1]) и „Письма объ Англійскомъ воспитаніи“ доктора Визе [2]). Оба эти сочиненія были переведены на англійскій языкъ и возбудили общее вниманіе въ Германіи и Англіи.

Къ тому же роду сочиненій принадлежитъ и сочиненіе Сильестрома объ общественномъ образованіи въ Сѣверной Америкѣ. Онъ, хотя и шведъ, но вся книга его направлена на сравненіе сѣвероамериканскаго образованія съ нѣмецкимъ, характеръ котораго сохранился и въ шведскомъ образованіи.

Небольшое сочиненіе Визе проникнуто тою мыслью, что англійское воспитаніе не только гораздо болѣе, чѣмъ нѣмецкое, приготовляетъ человѣка къ практической жизни, дѣйствуя на развитіе и укрѣпленіе его характера; но что на самое умственное развитіе оно дѣйствуетъ гораздо благодѣтельнѣе, сообщая сужденіямъ человѣка основательность и ту ясность и опредѣленность, которыя такъ необходимы въ практикѣ и положительной наукѣ.

„Вы, нѣмцы, говорили мнѣ англійскіе учители (пишетъ г. Визе), а за вами и шотландцы, не достигаете того, чего хотите достичь въ вашихъ школахъ, потому что избираете слишкомъ отдаленную цѣль: у васъ нѣтъ полезнаго воспитанія (useful education). Вы, въ Германіи, мало оглядываетесь *назадъ* на исторію и жизненныя условія вашего народа и мало смотрите *впередъ* на то, чего тре-

---

[1]) Die Englischen Universitäten, von A. Huber. Cassel, 1839. 2. 13.

[2]) Deutsche Briefe über die Engliche Erziehung, von Dr. Wiese. Berlin. 1855. (Zweite Auflage).

буетъ жизнь... Ваше отечество, ваша жизнь и ваша вѣра даны вамъ не для одного знанія; величайшая мудрость состоитъ въ соединеніи знанія и дѣла".

Г. Визе замѣтилъ, что положительныя знанія, правильность сужденій и опредѣленность понятій предпочитаются англійскими педагогами воззрѣніямъ, особенно такимъ, которыя передаются учителемъ ученику, а не вырабатываются послѣднимъ самостоятельно.

„Вотъ на что, говоритъ онъ, нѣмецкія школы обращаютъ мало вниманія [1]). Если посмотрѣть, сколько прилежанія, сколько усилій и настойчивости должны были употреблять великіе люди въ своей юности для достиженія истины въ той или другой области, то мы увидимъ, что это было такое время, когда изрѣченіе: въ потѣ лица твоего добывай хлѣбъ твой, относилось также и къ духовной пищѣ; а теперь мы садимся сразу за богатый столъ. Богатство важнѣйшихъ результатовъ всесторонняго развитія находится у каждаго подъ руками. Но опасность состоитъ въ томъ, что молодой человѣкъ получаетъ эти результаты, не проходя той дороги, которая ведетъ къ нимъ, и не сдѣлавшись способнымъ къ ихъ обладанію. Наши молодые теологи проглатываютъ въ нѣсколько минутъ то, что стоило труда и слезъ Лютеру и Меланхтону. Въ нашихъ гимназіяхъ дѣлается то же самое: уже Гердеръ предостерегалъ ихъ отъ излишней роскоши въ знаніяхъ, и какъ часто дѣлаютъ имъ теперь упрекъ, что молодые люди получаютъ въ нихъ слишкомъ университетское образованіе, которое дѣлаетъ ихъ высокомѣрными, недозрѣлыми критиками и фразерами [2]).

Раннее стремленіе къ отвлеченіямъ и общимъ выводамъ, занимающимъ въ Германіи мѣсто фактовъ, надъ наблюденіемъ которыхъ изощряется умъ англичанина, дѣйствуетъ, по замѣчанію г. Визе и другихъ, чрезвычайно вредно на молодыхъ людей и уби-

[1]) Этого нельзя сказать безусловно, потому что *самодѣятельность* учащагося—главная идея современной нѣмецкой педагогики; только она, по нашему мнѣнію, слишкомъ заботится объ этой *самодѣятельности*, слишкомъ много копается въ человѣческой душѣ, мало предоставляетъ собственнымъ силамъ человѣка и тѣмъ разстроиваетъ свои планы.

[2]) Мы прибавимъ къ этому только физіологическую замѣтку: если кормить животное искуственно-добытыми питательными эссенціями (желатиномъ напр.), не оставляя трудъ его желудку добывать самому эти питательныя вещества, то это непремѣнно и скоро приведетъ въ совершенное разстройство его организмъ и можетъ даже быть причиною смерти.

ваетъ въ нихъ охоту къ дѣльному изученію, развивая привычку пользоваться скороспѣлыми плодами.

„Наши молодые люди, говоритъ г. Визе, переходя изъ школы въ университетъ, приносятъ много идей, готовыхъ взглядовъ и очень мало познанія самыхъ простыхъ и ближайшихъ человѣку предметовъ. Они знакомятся съ выводами прежде, чѣмъ съ фактами и исторіей. Готфридъ Германъ жаловался также на это. „Въ школахъ, говоритъ онъ, читаютъ авторитетовъ критически, а мы здѣсь, въ университетѣ, должны учить элементамъ грамматики".

„Къ этому присоединяется извѣстное отрицательное направленіе ученаго пониманія, которое изъ университетовъ прокралось въ школы. Въ Англіи лучше понимаютъ потребности молодости и знаютъ, что ей принесетъ гораздо больше пользы простая и спокойная положительность".

Далѣе Визе нападаетъ на то, что нѣмецкое воспитаніе мало заботится объ укрѣпленіи и развитіи характера, и въ этомъ отношеніи также выставляетъ англійское воспитаніе въ образецъ своему отечеству.

„Въ Англіи держатся того мнѣнія, говоритъ Визе, что пріобрѣтеніе знаній составляетъ второстепенную цѣль, для достиженія которой представляется еще много случаевъ въ жизни. Но чтобы молодой человѣкъ могъ воспользоваться этими случаями, для этого необходимо образовать въ немъ прежде всего характеръ, потому что всякое упущеніе въ этомъ отношеніи не можетъ уже быть исправлено. Мы же, нѣмцы, думаемъ, что хорошо расположенное ученое занятіе имѣетъ преимущественное вліяніе на образованіе характера. Но не должны ли мы сознаться, что въ безчисленныхъ случаяхъ это вліяніе не оказываетъ такого дѣйствія на наше юношество? И въ Германіи педагоги утверждаютъ, что въ образованіи главное—воспитаніе; но не успокоиваются ли они на томъ, что самое ученье считаютъ достаточнымъ средствомъ для достиженія этой цѣли?" [1]).

Господину Визе, во время его пребыванія въ Англіи, часто приходилось сталкиваться съ воспитанниками публичныхъ заведеній, и онъ познакомился съ ними ближе внѣ школьныхъ стѣнъ.

[1]) Тамъ же, стр. 44, 45.

Они произвели на него самое благопріятное впечатлѣніе и онъ съ грустью вспоминалъ о молодежи своего отечества.

„Выставивъ нѣсколько характеристическихъ чертъ большинства англійской молодежи, я не могу не сознаться, что часто съ грустью думалъ о нашемъ состояніи. О многихъ и очень многихъ воспитанникахъ нашихъ высшихъ школъ можно еще сказать, что въ нихъ рано образуется ложная самоувѣренность, которой особенно нравятся противорѣчія и оппозиціи, и что ими скоро завладѣваетъ малодушіе, которое неспособно сносить послѣдствій правдивости и потому часто впадаетъ въ ложь“ [1]).

Въ книгѣ г. Визе постоянно видно, что онъ не хочетъ вполнѣ высказать правды, или, по крайней мѣрѣ, того, что считаетъ правдою; но другой германскій писатель объ англійскомъ воспитаніи не стѣсняется въ своихъ выраженіяхъ и добирается до корня зла.

Г. Губеръ глубоко изучилъ историческій характеръ англійскаго общественнаго образованія. Его книга и въ Англіи пріобрѣла большую извѣстность, познакомивъ англичанъ съ ихъ собственными университетами, съ длинною и запутанною исторіею этихъ тысячелѣтнихъ корпорацій. Увлеченный предметомъ, онъ рѣдко обращается къ своему отечеству; но если обращается, то не слишкомъ разбираетъ выраженія.

Выставивъ всю неполноту курсовъ старыхъ англійскихъ университетовъ въ научномъ отношеніи, въ которомъ они не могутъ выдержать никакого сравненія съ самыми слабыми изъ германскихъ университетовъ, и вмѣстѣ съ тѣмъ всю ихъ воспитательную дѣятельность и все ихъ благодѣтельное вліяніе на общественную жизнь, Губеръ переходитъ къ общественному воспитанію своей родины:

„Если мы взглянемъ теперь, говоритъ онъ, на оффиціальную поверхность, вывѣску и кухонные реестры нашихъ гимназій и нашихъ реальныхъ школъ, если мы прислушаемся къ хвастливымъ возгласамъ, которые сопровождаютъ ихъ,—выражаясь то съ тривіальнымъ паѳосомъ филантропически-образованнаго либерализма, то на искусственномъ нарѣчіи современной спекулятивной методы, то съ наивнымъ безвкусіемъ бюрократической риторики; если мы повѣримъ, наконецъ, всему (quia impossibile et non probatum), что

[1]) Тамъ же, стр. 16.

выдается намъ за истину въ этой области; то, конечно, не можетъ быть ни малѣйшаго сомнѣнія, что во всѣхъ моментахъ всеобщаго ученаго образованія мы стоимъ безконечно выше всѣхъ остальныхъ народовъ. Какая полнота рубрикъ въ учебныхъ и экзаменаціонныхъ программахъ! Многія изъ этихъ рубрикъ даже по имени незнакомы другимъ народамъ! Какую многосторонность, свободу и дѣятельность духовной жизни,—какое одушевленіе ко всему прекрасному и благородному въ обширной области общаго европейскаго образованія,—какое отвращеніе отъ ограниченнаго ремесленнаго ученія изъ куска хлѣба предлагаютъ наши университеты новымъ поколѣніямъ, ежегодно къ нимъ приливающимъ! *Но если мы взглянемъ за кулисы!..* Но, можетъ быть, участники этой великой трагикомедіи не оставили уже и за кулисами мѣста для истины. Какъ не смѣются (или не плачутъ) эти авгуры, встрѣчаясь другъ съ другомъ! Но, можетъ быть, въ настоящее время не только не достаетъ мужества высказать истину, но даже и способности понять ее? Какъ бы тамъ ни было, мы можемъ здѣсь высказать наше убѣжденіе и засвидѣтельствовать, что дѣйствительные жизненные результаты воспитанія убываютъ у насъ въ той прогрессіи, въ какой увеличиваются и усложняются средства и требованія (ученаго образованія) и ученое самодовольство дѣлается открытѣе и выражается громче. Не наше дѣло отыскивать здѣсь причину такого явленія; но мы можемъ только высказать здѣсь результатъ нашихъ наблюденій, что у насъ, несмотря на всѣ каталоги лекцій и экзаменовъ разнаго рода, исторія, новыя языки и ихъ литература, исторія литературы и даже географія и естественная исторія изучается гораздо менѣе и съ меньшимъ умомъ, жаромъ и успѣхомъ, чѣмъ въ подобныхъ же кружкахъ академическаго образованія въ Англіи, гдѣ это изученіе предоставлено свободной любви и самостоятельности каждаго“ [1]).

Далѣе, признавъ за Германіей высоту ея философскаго и ученаго образованія, Губеръ говоритъ:

„Это—наша доля, наша слава и наша задача въ исторіи, хоть, надобно надѣяться, не единственная. Но этимъ еще никакъ не оканчивается все дѣло. Эти высоты (науки) доступны только

ie Englischer Universitäten, 2-ter Band. S. 497, 498 u. 499.

немногимъ, и нѣтъ недостатка въ явленіяхъ, приводящихъ къ тому заключенію, что то же самое внутреннее волненіе, которое подняло кверху учителя, производитъ въ большинствѣ броженіе гнилости, которое грозитъ разложить и превратить въ безусловный эгоизмъ (отрицающій все, что лежитъ внѣ его) всѣ живыя и оживляющія основы религіознаго, нравственнаго, политическаго и ученаго образованія, и тѣмъ скорѣе, чѣмъ явственнѣе оно обѣщаетъ замѣнить ихъ собою и привести все къ высшему единству“ [1]).

Мысль Губера выражена темно, но, тѣмъ не менѣе, весьма вѣрно. Мы впереди, говоря объ общественномъ образованіи въ Германіи, высказали почти то же самое.

Дѣйствительно философское направленіе общественнаго образованія въ этой странѣ, выражаясь въ великихъ ученыхъ необыкновенною силою мышленія, глубиною всеобъемлющихъ воззрѣній и основательностью всемірной учености, отражается въ недоученой толпѣ пустѣйшею страстью къ системѣ, которой не изъ чего выстроить, стремленіемъ все подводить подъ одно отвлеченное и пустое начало и все объяснять этимъ спекулятивнымъ началомъ, не принимая на себя труды основательнаго изученія.

Губеръ весьма мѣтко называетъ этотъ вредоносный элементъ нѣмецкой спекулятивности *началомъ гнилого броженія*. Въ самомъ дѣлѣ, этотъ элементъ является такимъ въ душѣ, еще не вполнѣ развернувшейся и недостигшей самодѣятельности творчества. Онъ предупреждаетъ и ускоряетъ развитіе, и тѣмъ самымъ мѣшаетъ его свѣжести и силѣ.

Германская педагогика, увлеченная философскимъ направленіемъ, внесла его даже въ элементарныя школы, и если раннее умственное развитіе дѣтей невольно поражаетъ въ нихъ наблюдателя, то онъ напрасно будетъ искать внѣ школы плодовъ этого развитія. Развитіе это было преждевременно, вызвано сообщеніемъ идей учителя ученику, а не самостоятельной работой надъ фактами, и потому рѣдко приноситъ желаемый плодъ. Зародыши образовъ и будущихъ идей рано и насильственно раскрываются въ душѣ ребенка и теряютъ силу развитія, которая замѣняется какимъ-то туманнымъ призракомъ. Это все равно, что раскрывать руками за-

[1]) Тамъ же стр. 602.

раждающіяся почки цвѣтовъ. Сравните искусственно и преждевременно развернутую розу съ тою, которая развернулась силою своею собственной зрѣлости, и вы поймете всю разницу между образомъ созрѣвшимъ самостоятельно въ душѣ человѣка въ форму идеи, и зародышемъ образа, преждевременно развернутымъ идеею другого.

Нельзя, впрочемъ, упрекнуть германскую педагогику, чтобы она мало заботилась о самостоятельности воспитанника въ процессѣ воспитанія. На десяти строкахъ каждаго новаго курса вы встрѣтите нѣсколько разъ слова самостоятельность, самостоятельное развитіе и проч. Но въ томъ-то и бѣда, что она ужъ слишкомъ много заботится объ этомъ: *слишкомъ много копается въ душѣ ребенка.* Самостоятельность развитія, которая насильно вытягивается изъ души хитро придуманной методой, только кажущаяся самостоятельность.

Творецъ не безъ намѣренія скрылъ вездѣ процессы жизни. Желая видѣть растеніе, мы прячемъ сѣмя его въ землю, подготовленную для него заранѣе, и предоставляемъ природѣ, которая начинаетъ свою тайною работу. Германская же педагогика, съ своими облегчающими методами, хочетъ поглядывать дѣйствія природы и управлять ими: она не выпускаетъ сѣмени изъ рукъ и постоянно вытаскиваетъ его наружу. Мудрено ли, что растеніе будетъ вяло, и если дастъ плодъ, то самый тощій? Такое наблюденіе надъ развитіемъ души полезно для науки (психологіи); но вредно въ дѣлѣ практическомъ, каково воспитаніе. Здѣсь во многомъ остается руководствоваться опытомъ, не углубляясь въ законы, пользоваться силами души, оставляя другимъ добираться, откуда идутъ онѣ. Самая строгая логическая послѣдовательность германскихъ методъ вредна для развивающейся души, которая не можетъ уйти ни на минуту съ своей работой въ творческія глубины природы.

Но, говоря это, мы никакъ не хотимъ сказать, чтобы ядъ спекулятивности, о которомъ говоритъ Губеръ, не имѣлъ своей величайшей пользы. Какъ всякій ядъ—это мечъ обоюдоострый. Когда человѣкъ созрѣлъ и развился, когда характеръ его и воззрѣнія опредѣлились, когда душа его полна уже множества обозначившихся образовъ, когда самостоятельная, творческая дѣятельность его уже началась, тогда онъ можетъ смѣло браться за этотъ ядъ, найдетъ

въ немъ полезную силу и овладѣетъ имъ. Но что можно давать взрослому человѣку, того нельзя давать ребенку; что можетъ оживить одного, то убьетъ другого. Нѣмецкая же педагогика сдѣлала большую ошибку: внесла свой философскій методъ въ ученье элементарныхъ школъ и кормитъ имъ шестилѣтнихъ дѣтей.

Мы съ намѣреніемъ остановились еще разъ на нѣмецкомъ образованіи и надѣемся, что читатель проститъ намъ это отступленіе, ради той благой цѣли, для которой мы его сдѣлали. Какъ бы часто и по какому бы поводу мы ни говорили о вредѣ нѣмецкой спекулятивности въ дѣлѣ воспитанія, все еще мы скажемъ слишкомъ мало, чтобы успокоить свою совѣсть увѣренностью, что мы сдѣлали все, что могли, для предотвращенія зла, которое, тѣмъ или другимъ путемъ, проникаетъ и къ намъ.

Въ настоящее время, когда педагогическія убѣжденія наши только-что начинаютъ зарождаться, когда, можетъ быть, кладутся основанія и *русской педагогики*, намъ ближе всего обратиться за матеріаломъ къ нашимъ сосѣдямъ, въ классическую сторону педагогики, а вмѣстѣ съ нимъ занести къ себѣ тотъ ядъ спекулятивности, отъ котораго Германія конвульсивно старается освободиться во что бы то ни стало. Ядъ этотъ,—мы настаиваемъ на сравненіи Губера, — вредный въ Германіи, оказался бы у насъ гибельнымъ: потому что, не оскорбляя нашей національной гордости, мы можемъ сознаться, что въ дѣлѣ науки мы дѣти предъ Германіею. Необыкновенная воспріимчивость нашей славянской натуры только увеличиваетъ опасность, и спекулятивная метода, не создавъ у насъ великихъ ученыхъ, можетъ создать безполезную и жалкую толпу верхоглядовъ, тѣмъ болѣе неисправимыхъ, что поверхностность ихъ покажется глубиною, пустота—полнотою и безсиліе—силою. Правда и то, что другія свойства нашей натуры, наша славянская безпечность и наше богатство вѣрныхъ природныхъ инстинктовъ, не дадутъ у насъ укорениться спекулятивной болѣзни, какъ укоренилась и распространилась она въ философской Германіи. Какъ бы ни прельстились мы нѣмецкою системою, какъ бы ни овладѣла она нашимъ мышленіемъ, мы никогда не перенесемъ ее въ нашъ характеръ и въ нашу жизнь. Наша славянская непослѣдовательность, основанія которой иногда чрезвычайно глубоки, спасетъ насъ. Но зачѣмъ же годы ученья пропа-

дутъ даромъ? зачѣмъ сотня слабыхъ натуръ, изъ тысячи, сдѣлается жертвою чуждой намъ системы, которая не принесла намъ никакой пользы? Пусть Германія, какъ знаетъ, сама раздѣлывается съ своей хитро обдуманной педагогикой, если она уже отслужила ей свою службу: намъ же не нужны ни ея болѣзни, ни ея лѣкарства.

Но для нашего вопроса, рѣшеніемъ котораго мы здѣсь занимаемся, важно то, что ни Губеръ, ни Визе, ни Дистервегъ, ни Сильестрёмъ не сознаютъ исторической необходимости того порядка вещей, который они осуждаютъ, не сознаютъ, что нѣмецкая система воспитанія національна точно такъ же, какъ и англійская, и что обѣ онѣ, являясь необходимыми послѣдствіями характера народа и его исторіи, имѣютъ свои дурныя и хорошія стороны, но замѣнить одна другую не могутъ.

Въ ту же ошибку впадаютъ и тѣ иностранные писатели, которые посѣщаютъ Германію съ цѣлію изученія ея педагогическихъ учрежденій. По большей части они ослѣпляются стройностью нѣмецкой системы, обдуманностью малѣйшихъ ея частей, полнотою программъ и раннимъ ученымъ развитіемъ молодого поколѣнія. Г. Прейсъ, какъ мы уже видѣли, выписываетъ такое множество свидѣтельствъ изъ различныхъ газетъ и путешествій, доказывающихъ, какою всемірною славою пользуется германская педагогика, что мы считаемъ себя въ правѣ не доказывать этого факта.

Директоръ Жирардовой коллегіи, г. Бахъ, посланный изъ Сѣверной Америки для осмотра педагогическихъ учрежденій Европы, прельщается также прусскими школами, находя возможность принять ихъ за образецъ для школъ американскихъ. Онъ высказываетъ, правда, необходимость различныхъ примѣненій одной и той же системы воспитанія у разныхъ народовъ; но основаніе, отъ котораго онъ отправляется, ложно.

„Хотя, говоритъ онъ, нѣтъ сомнѣнія, что общія начала воспитанія должны быть основаны на началахъ человѣческихъ дѣяній и, слѣдовательно, должны быть общими для всѣхъ народовъ; но должно допустить, что система, возникшая изъ такихъ общихъ законовъ, требуетъ значительныхъ измѣненій при приложеніи ея въ различныхъ странахъ“ [1]).

---

[1]) Report on Education in Europe, by Alex. Dallas Bache, p. 4.

Онъ не видитъ, слѣдовательно, что именно *основанія* воспитанія и *цѣль* его, а слѣдовательно и главное его направленіе, различны у каждаго народа и опредѣляются народнымъ характеромъ, тогда какъ педагогическія частности могутъ свободно переходить и часто переходятъ отъ одного народа къ другому. Почему не пользоваться педагогическою опытностью другого государства? Но это пользованіе оказывается безвреднымъ только тогда, когда основанія общественнаго образованія твердо положены самимъ народомъ. Можно и должно заимствовать орудія, средства изобрѣтенія, но нельзя заимствовать чужого характера и той системы, въ которой выражается характеръ. Съ другой стороны, чѣмъ больше характера въ человѣкѣ, тѣмъ безопаснѣе для него всякое общество; и чѣмъ больше характера въ общественномъ образованіи народа, тѣмъ свободнѣе можетъ онъ заимствовать все, что ему угодно, у другихъ народовъ.

Ложное основаніе вводитъ часто г. Баха въ ошибку при оцѣнкѣ педагогическихъ учрежденій различныхъ странъ. Онъ восхищается нѣмецкими школами, въ которыхъ все такъ стройно и обдуманно, и не замѣчаетъ въ нихъ того нѣмецкаго элемента, совершенно противоположнаго американскому характеру, который инстинктивно угадывается его согражданами, сильно вооружающимися противъ заимствованія педагогическихъ учрежденій изъ Германіи и въ особенности изъ Пруссіи.

Для г. Баха и другихъ писателей того же рода непонятны также то упорство и та медленность, съ которыми англичане и, отчасти, американцы допускаютъ педагогическія нововведенія изъ Германіи.

„Замѣчательно, говоритъ г. Бахъ въ своемъ подробномъ отчетѣ объ европейскомъ воспитаніи, что то, что является принятой системой въ одной странѣ, разсматривается въ другой, какъ нововведеніе, польза котораго сомнительна“.

Отъ этого Бахъ и другіе педагогическіе писатели, изучавшіе Англію, удивляются, почему въ такой промышленной странѣ воспитаніе въ публичныхъ школахъ имѣетъ исключительно классическій характеръ и почему схоластическія школьныя упражненія и вообще формы схоластическаго ученья сохранились преимущественно посреди народа, котораго дѣятельность имѣетъ такое промышленное

и современное направленіе. Они, вмѣстѣ съ англійскими демократами, называютъ это отсталостью университетовъ и публичныхъ школъ, которыя, по ихъ мнѣнію, должны измѣнить совершенно свое направленіе и удовлетворять современнымъ потребностямъ человѣка.

Но такіе писатели забываютъ, что классическая литература и схоластика развиваютъ въ исторіи именно ту душевную способность человѣчества, сильное развитіе которой составляетъ самую характеристическую черту англійскаго народа—*развиваютъ разсудокъ.*

Выставивъ всѣ странныя и смѣшныя стороны схоластическихъ упражненій, г. Вольфартъ, въ своей неоконченной „Исторіи воспитанія“ говоритъ:

„Во всякомъ случаѣ, схоластика, подъ которою мы разумѣемъ философію среднихъ вѣковъ, начиная отъ IX до XVI вѣка, была проявленіемъ наступившаго *разсудочнаго* развитія въ образованіи германскихъ народовъ, и тотъ мало знакомъ съ нею, кто не признаетъ, что въ ней появляются такіе люди, какъ Скотусъ Эригена, Ансельмъ, Росцелинъ, Абелардъ, Александръ Галль, Альбертъ Великій, Өома Аквинскій, Оккамъ и мн. др., которые сдѣлали бы честь обществу мыслителей каждаго столѣтія“ [1]).

Но, намъ кажется, что г. Вольфартъ мало еще призналъ педагогическую важность схоластики. Онъ называетъ ее въ другомъ мѣстѣ *пустою степью въ исторіи воспитанія*, хотя и сознаетъ, что въ этой степи хранились многія сѣмена, принесшія плоды впослѣдствіи, и что діалектическое упражненіе разсудка, соединившись съ возрожденіемъ наукъ въ XVI столѣтіи, имѣло большое и благодѣтельное вліяніе на развитіе науки и воспитаніе [2]).

Мы же можемъ прибавить къ этому, что громадное множество схоластическихъ упражненій, ничтожныхъ и часто смѣшныхъ по содержанію, что всѣ эти странныя, дикія задачи разсудку [3])

---

[1]) Geschichte des gesammten Erziehungs-und Schulwesens von Dr, Wohlfarth. Leipzig, 1854. Zweiter Band, § 319.

[2]) Тамъ же, стр. 321.

[3]) Какъ напримѣръ: Какъ тяжела была палица Геркулеса? Что пѣли Сирены? Которою ногой ступилъ Эней, выходя на твердую землю? Одинъ ученый разсуждаетъ, что такое были золотыя яблоки Гесперидскихъ садовъ, и дока-

имѣли большое вліяніе на подготовленіе остроумія, вѣрности и силы разсудка, которыя выказались потомъ въ Декартѣ и Бэконѣ. Не трудно видѣть, что самъ всеобъемлющій геній Бэкона есть не болѣе, какъ высочайшая степень развитія разсудка — и что въ этомъ отношеніи Бэконъ является *полезнымъ схоластикомъ* и самымъ національнымъ философомъ Британіи.

Но если Бахъ, являющійся представителемъ цѣлой партіи сѣверо-американскихъ педагоговъ, восхищается германской системой общественнаго образованія; за то шведскій писатель г. Сильестремъ, о которомъ мы уже упоминали, выставляетъ сѣверо-американское образованіе какъ образецъ для Германіи и Щвеціи. Онъ изучаетъ его, кажется, съ тою же цѣлью, съ которою Тацитъ описывалъ нравы германцевъ, и горько жалуется на недостатки нѣмецкой системы.

Глядя со стороны на это странное явленіе, невольно приходимъ къ той мысли, что если бы всѣ эти педагогическіе писатели различныхъ націй сошлись вмѣстѣ, какъ сходятся сочиненія ихъ на нашемъ столѣ, то они пришли бы къ тому убѣжденію, что система общественнаго образованія у каждаго народа запечатлѣна его характеромъ и отражаетъ достоинство и недостатки этого характера, которые иногда такъ соединены между собою, что ихъ раздѣлить невозможно. Одно и то же народное свойство является то достоинствомъ, то недостаткомъ, смотря по той сферѣ, въ которой оно отражается. Мы видѣли это уже по отношенію къ философскому направленію Германіи: упругость англійскаго характера, американская стремительность, французская живость представляютъ намъ то же самое явленіе. А потому хвалить или порицать безусловно систему общественнаго образованія того или другого народа и брать ее за образецъ, достойный подражанія, все равно, что хвалить или порицать безусловно народный характеръ и стараться подражать ему.

зываетъ, что это были померанцы, другой называетъ ихъ лимонами. Аппнусъ пишетъ диссертацію, справедливо ли рѣзать уши собакамъ? а Гроссъ о томъ, какого роста былъ Адамъ? Писали стихи, въ которыхъ не было буквы Р; а одинъ голландецъ высчиталъ, что въ Библіи 3,556,480 словъ, союзъ *и* повторяется 42,227 разъ и т. п. Безпрестанно трудились надъ анаграммами, хронодистихами, акростихами. Менотъ доказывалъ, что танцы адское изобрѣтеніе и что каждый скачокъ есть скачекъ въ адъ и т. п. (Wohlfarth, Geschichte des Erziehung und Schulwesens, § 315, 316, 317).

Намъ кажется, что мы достаточно показали, что общей системы общественнаго воспитанія не существуетъ въ настоящее время ни въ теоріи, ни на практикѣ, и что нѣмецкая система воспитанія (одна только. объявлявшая претензію на всеобщность) такая же исключительная народная система, какъ и всякая другая, и такъ же вѣрно отражаетъ въ себѣ народныя достоинства и народные недостатки.

Но, можетъ быть, возможно, заимствуя изъ каждой народной системы воспитанія то, что достойно въ ней подражанія, составить одну, общую, совершеннѣйшую? Можетъ быть, возможно занять у нѣмцевъ богатство ихъ ученаго и философскаго развитія, у англичанъ способность образовывать силу разсудка и характера, у французовъ ихъ умѣнье передавать техническія познанія, у американцевъ ихъ государственное понятіе объ общественномъ образованіи и ту быстроту, съ которою они слѣдятъ за общимъ прогрессомъ, и изъ всѣхъ различныхъ сторонъ одного понятія создать такую систему воспитанія, которая бы, достигая всѣхъ этихъ цѣлей, достигла въ своей дѣятельности высшаго идеала человѣческаго совершенства?

Смѣло можно утверждать, что такая составная система воспитанія, если бы она была возможна, оказалась бы безсильнѣе всѣхъ исключительныхъ народныхъ системъ, и ея вліяніе на общественное развитіе народа было бы въ высшей степени ничтожно. Ни одинъ народъ, конечно, не отказывается сознательно отъ тѣхъ или другихъ достоинствъ воспитанія и не вноситъ въ него сознательно своихъ недостатковъ. Каждый старается сдѣлать свое воспитаніе по возможности совершеннымъ; но народность сама одолѣваетъ: она парализируетъ одни стремленія, выдвигаетъ впередъ другія и передѣлываетъ по-своему универсальные планы воспитанія.

Причина такого явленія весьма понятна.

Школьное воспитаніе далеко не составляетъ *всего* воспитанія народа. Религія, природа, семейство, преданія, поэзія, законы, промышленность, литература,—все, изъ чего слагается историческая жизнь народа, составляетъ его дѣйствительную школу, передъ силою которой сила учебныхъ заведеній, особенно построенныхъ на началахъ искусственныхъ, совершенно ничтожна. Невозможно такъ изолировать воспитаніе, чтобы окружающая его со всѣхъ сторонъ

жизнь не имѣла на него вліянія. Она постоянно будетъ вносить свои убѣжденія и въ учителей, и въ учениковъ, придавать особенный оттѣнокъ лекціямъ первыхъ и давать направленіе воспріимчивости вторыхъ. Если же что-нибудь несогласное съ общественною жизнью и успѣетъ укорениться въ молодомъ сердцѣ, то и это немногое за дверями школы быстро изгладится.

Но этого мало. Воспитаніе, построенное на абстрактныхъ или иностранныхъ началахъ (что все равно, потому что всякая иностранная система можетъ быть приложена къ другому народу только во имя раціональности), будетъ дѣйствовать на развитіе характера гораздо слабѣе, чѣмъ система, созданная самимъ народомъ.

Чтобы убѣдиться въ необходимости этого факта, стоитъ только ясно представить себѣ, что такое характеръ и какъ дѣйствуетъ на него воспитаніе; но по этому предмету мы находимъ необходимымъ войти въ нѣкоторыя подробности.

ГЛАВА VIII.

Характеръ. Его элементы. Наслѣдственность темпераментовъ. Вліяніе жизни и воспитанія на характеръ. Элементъ народности въ характерѣ человѣка.

Чтобы отыскать черту національности въ характерѣ человѣка, оцѣнить ея силу, опредѣлить ея значеніе для воспитанія, мы позволимъ себѣ высказать нѣсколько замѣтокъ вообще о характерѣ и о томъ, какъ онъ образуется въ человѣкѣ.

Характеръ каждаго человѣка слагается всегда изъ двухъ элементовъ: природнаго, коренящагося въ тѣлесномъ организмѣ человѣка, и духовнаго, вырабатывающагося въ жизни, подъ вліяніемъ воспитанія и обстоятельствъ. Оба эти элемента не остаются между собою изолированными (это было бы безхарактерностью), но взаимно дѣйствуютъ другъ на друга, и изъ этого взаимнаго воздѣйствія прирожденныхъ наклонностей и пріобрѣтаемыхъ въ жизни убѣжденій и привычекъ возникаетъ характеръ. Самое убѣжденіе тогда только дѣлается элементомъ характера, когда переходитъ въ привычку. Привычка именно и есть тотъ процессъ, посредствомъ котораго убѣжденіе дѣлается наклонностью и мысль переходитъ въ дѣло.

Природа, слѣдуя своимъ неизмѣннымъ и непостигнутымъ еще законамъ, повторяетъ въ дѣтяхъ тѣлесный организмъ отца и матери въ разнообразнѣйшихъ комбинаціяхъ. И хотя наука различила только три или четыре темперамента, но это не болѣе, какъ типы, никогда не встрѣчающіеся въ своей чистотѣ, но въ безконечномъ множествѣ разнообразнѣйшихъ смѣшеній. Какъ нѣтъ двухъ листьевъ на деревѣ, совершенно сходныхъ между собою, такъ нѣтъ двухъ людей, природные темпераменты которыхъ были бы совершенно сходны.

Никто, конечно, не станетъ оспаривать, что особенность темперамента каждаго человѣка имѣетъ вліяніе на образованіе его характера. Вліяніе это выражается въ такъ-называемыхъ природныхъ наклонностяхъ, которыя дѣлаютъ одни дѣйствія для человѣка легкими и пріятными, другія тяжелыми и непріятными. Кто изъ насъ не испыталъ на себѣ или не замѣчалъ на другихъ вліянія природныхъ наклонностей? Какъ легки для насъ тѣ дѣйствія, въ которыхъ наши желанія и наши природныя влеченія сходятся! Такія дѣйствія отличаются необыкновенною силою, настойчивостью. Въ нихъ тѣло помогаетъ душѣ, часто ведетъ ее за собою, понимаетъ ее на первомъ словѣ и всегда отвѣчаетъ ей охотно и быстро. Но если мы идемъ противъ нашихъ природныхъ наклонностей, какъ лѣнивъ, неповоротливъ и упрямъ дѣлается нашъ организмъ! Только долговременная привычка можетъ заставить его повиноваться нашимъ требованіямъ съ тою же быстротою, съ которою, вслѣдствіе той же привычки, пальцы музыканта повинуются нотамъ, раскрытымъ передъ его глазами. Въ этой борьбѣ убѣжденій, приносимыхъ жизнью, съ нашими прирожденными, или, что все равно, тѣлесными наклонностями, въ которой побѣда остается то на той, то на другой сторонѣ, образуется нашъ характеръ.

Но если тѣлесная сторона характера имѣетъ вліяніе на опредѣленіе духовной его стороны, то и духовная также можетъ измѣнить тѣлесную. Убѣжденіе, переходя въ постоянное правило для дѣйствій и, наконецъ, становясь привычкою, необходимо производитъ измѣненіе въ нашемъ тѣлесномъ организмѣ.

Мы не говоримъ здѣсь о тѣхъ грубыхъ измѣненіяхъ, которыя кидаются въ глаза съ перваго взгляда и особенно замѣтны въ ремесленникахъ. Эти измѣненія поверхностны, рѣдко отражаются въ

характерѣ и никогда не переходятъ въ организмъ новыхъ поколѣній. Для насъ важны здѣсь тѣ едва уловимыя черточки физіономіи человѣка, мимолетныя движенія его мимики, едва слышные тоны его голоса, которыми такъ дорожитъ истинный физіономистъ, и которые всѣ вмѣстѣ придаютъ духовный характеръ наружности человѣка. Грубыя пластическія черты лица ничего не значатъ во внѣшнемъ выраженіи характера. Вся *идея* его выражается въ массѣ тѣхъ оттѣнковъ, которые по одиночкѣ едва замѣтны, но которые всѣ вмѣстѣ производятъ сильное и почти всегда вѣрное впечатлѣніе при первомъ взглядѣ на человѣка. Если мы не всегда можемъ дать себѣ отчетъ въ этомъ впечатлѣніи, если мы часто объясняемъ его себѣ неправильно, то это еще не значитъ, чтобы оно само въ себѣ было невѣрно [1])

Не нужно имѣть много наблюдательности, чтобы убѣдиться, что духовное развитіе отражается въ наружности человѣка. Всмотритесь въ самое прекрасное лицо дикаря, въ выраженіе его чувствъ, въ его мимику, движенія, походку, вслушайтесь въ его смѣхъ, въ тоны его голоса, и вы увидите, что это неразработанная, хотя, можетъ быть и богатая почва, грубая, хотя, можетъ быть и прекрасная кора, черезъ которую не пробился еще духъ: „душа еще не выглянула въ глаза и не смотрится въ нихъ", по выраженію поэта, не совершенно, впрочемъ, вѣрному. Образуйте самаго этого дикаря, и наружность его приметъ другой характеръ. Если же образованіе будетъ послѣдовательно трудиться надъ нимъ, его дѣтьми и внуками, то его вліяніе будетъ еще замѣтнѣе: наружность цѣлаго племени будетъ разрабатываться послѣдовательно.

Но не одно умственное развитіе отражается на наружности человѣка: нравственная сторона его души также ищетъ высказаться въ тѣлѣ. Кто не замѣчалъ, какое иногда страшное измѣненіе происходитъ въ наружности человѣка подъ вліяніемъ безнравственной жизни? Многимъ, вѣроятно, удавалось на своемъ вѣку видѣть примѣры, какъ постоянная привычка унижаться и подличать превращала мало-по-малу самое прекрасное лицо въ отвратительную вывѣску душевной низости. Всякая новая низость, всякая взятка,

---

[1]) Часто, впослѣдствіи, узнавъ человѣка ближе, мы сознаемъ вѣрность перваго впечатлѣнія, если только оно не было совершенно испорчено какимъ-нибудь предубѣжденіемъ.

напримѣръ, записывалась на немъ новою чертою. Никакой лоскъ благоприличія, никакая мягкость манеръ, никакая свѣтскость не закроетъ этихъ черточекъ: рано или поздно онѣ пробьются наружу, хотя и не всякій, можетъ быть, прочтетъ то, что написано въ нихъ природою.

Образъ мыслей человѣка, образъ его дѣйствій, привычки, пріобрѣтенныя имъ въ жизни, его умственное и нравственное развитіе,—все, что опредѣляется воспитаніемъ и жизнью въ обществѣ, измѣняя духовную сторону характера, отражается въ его тѣлесной сторонѣ, и, такимъ образомъ, *идея характера начертывается въ наружности*. Эту-то идею схватываетъ талантливый живописецъ, умѣющій найти и передать на полотно типическую черту характера, отличить существенное отъ случайнаго. Безсмысленная копировка физіономіи, хоть будь она сдѣлана дагеротипомъ, никогда въ этомъ отношеніи не замѣнитъ живописи. Геній художника умѣетъ выдвинуть на первый планъ именно ту черту физіономіи, которая составляетъ типическую особенность лица. Хорошій портретъ не только передаетъ характеръ человѣка, но часто объясняетъ смыслъ этого характера для непривычнаго глаза, который путается во множествѣ случайныхъ и искусственныхъ черть подлинника.

Труднѣе убѣдиться въ томъ, что эти черты наружности, пріобрѣтаемыя человѣкомъ въ жизни, переходятъ наслѣдственно къ его дѣтямъ при самомъ рожденіи. Повтореніе ихъ въ дѣтяхъ фактъ неоспоримый; но этотъ фактъ можно объяснить силою впечатлѣній, получаемыхъ душою ребенка въ семействѣ, и потомъ уже отражающихся въ его наружности. Но, признавая всю силу первыхъ впечатлѣній, мы однако же признаемъ возможность передачи такихъ характеристическихъ чертъ и непосредственно черезъ рожденіе.

Кому покажется такое убѣжденіе лишеннымъ основанія, тому мы укажемъ на другой фактъ, слишкомъ извѣстный и слишкомъ очевидный для того, чтобы въ немъ можно было сомнѣваться.

Кто не знаетъ, какіе иногда странные знаки появляются на тѣлѣ ребенка, подъ вліяніемъ глубокаго душевнаго потрясенія, испытаннаго матерью во время беременности? Этого не могло бы случиться, если бы это душевное потрясеніе не производило хотя вре-

меннаго измѣненія въ организмѣ матери, довольно сильнаго для того, чтобы оно могло отразиться въ организмѣ ребенка. Эта передача бываетъ иногда такъ вѣрна, что въ формѣ родимаго пятна отражается форма впечатлѣнія, принятаго матерью. Но если минутное впечатлѣніе производитъ такое вліяніе на организмъ, то почему же, напримѣръ, постоянная побѣда человѣка надъ своими дурными наклонностями или постоянная торговля его съ своей собственной совѣстью не можетъ произвести въ его организмѣ менѣе замѣтныхъ, но за то болѣе постоянныхъ и глубокихъ измѣненій? Почему, наконецъ, эти измѣненія не будутъ передаваться дѣтямъ, наслѣдующимъ вообще организмъ своихъ родителей?

Замѣчательно и то явленіе, что мелкія и характеристическія черты наружности родителей, улыбка, взглядъ, смѣхъ, мимика, движенія, тонъ голоса, походка, вообще всѣ черты, такъ много зависящія отъ воспитанія, образа мыслей и дѣйствій, чаще передаются дѣтямъ, чѣмъ грубыя особенности лица и тѣла, которыя кидаются въ глаза первыя, но, будучи случайными, не выражаютъ характера человѣка. Грубыя тѣлесныя поврежденія также никогда не повторяются въ организмѣ дѣтей; между тѣмъ, мы не можемъ не признать наслѣдственности многихъ болѣзней, причины которыхъ скрыты глубоко отъ глазъ человѣка: сумасшествія, каталепсіи, наклонности къ пьянству и проч. Часто въ ребенкѣ, у котораго цвѣтъ волосъ, глазъ, лица совершенно другіе, чѣмъ у родителей, мы находимъ поразительное сходство съ отцомъ или матерью, а иногда съ тѣмъ и другимъ вмѣстѣ, и притомъ такъ, что одинъ и тотъ же человѣкъ, въ молодости похожій болѣе на мать, въ зрѣломъ возрастѣ походитъ на отца и подъ-старость опять начинаетъ походить на того, на кого походилъ ребенкомъ. Жизнь своимъ вліяніемъ какъ будто вызываетъ наружу то тѣ, то другія черты безконечно-глубокаго созданія природы и постепенно раскрываетъ его богатое содержаніе.

Природа въ этомъ случаѣ является геніальнымъ портретистомъ и, отбрасывая случайности, схватываетъ мелкую, но типическую черту, потому именно, что корень этой черты лежитъ глубже въ организмѣ человѣка. Она только никогда не бросаетъ своей кисти, и портретъ ея живетъ и развивается, какъ сама жизнь. Подъ старость уже милліоны чертъ пестрятъ этотъ образъ, вначалѣ едва

набросанный, и только смерть останавливаетъ руку великаго художника [1]).

Здѣсь не мѣсто, конечно, вдаваться въ болѣе подробныя физіологическія наблюденія; но мы не извиняемся передъ читателемъ, что, говоря о педагогикѣ, забрались въ физіологію. Физіологія и психологія, или, пожалуй, антропологія, идутъ рука объ руку и обѣ составляютъ или, по крайней мѣрѣ, должны составлять основу искусства воспитанія, которое, по выраженію Песталоцци, беретъ человѣка всего, его тѣло и его душу.

Такимъ образомъ, организмъ родителей со всѣми его характеристическими прирожденными особенностями и со всѣми измѣненіями, внесенными въ него духовною жизнью человѣка, въ разнообразнѣйшихъ комбинаціяхъ, передается дѣтямъ и составляетъ для нихъ весь объемъ прирожденныхъ наклонностей. Жизнь ребенка въ семьѣ, гдѣ раскрывающаяся душа его получаетъ первыя и самыя сильныя впечатлѣнія, только развиваетъ далѣе врожденные задатки характера. Кто не знаетъ, какъ сильно дѣйствуетъ на характеръ ребенка примѣръ и вліяніе родителей, тѣмъ болѣе, что этотъ примѣръ и вліяніе находятъ уже подготовленную для себя почву?

Но сознаніе проясняется, воля показывается, религія и воспитаніе приходятъ на помощь, и новая борьба разумной жизни съ темною бездною природы начинается; она происходитъ на томъ же полѣ, только освѣженномъ долгою зимою: приходитъ новая весна и сѣются вновь сѣмена добра и истины. Почва можетъ оказаться лучше, можетъ оказаться и хуже прежней, засѣянная плевелами прошлаго года; но все зависитъ отъ труда и лѣта.

Природа своими таинственными буквами записываетъ въ тѣлѣ человѣка всю исторію его безсмертной души, и эта дивная лѣтопись природы передается изъ поколѣнія въ поколѣніе, отъ отцовъ къ дѣтямъ, внукамъ и правнукамъ, разнообразясь, развиваясь, измѣняясь безконечно подъ вліяніемъ жизни человѣка въ исторіи [2]).

---

[1]) Замѣчательно также, что ребенокъ похожъ иногда на дѣда или дядю, хотя черты ихъ вовсе не были примѣтны въ отцѣ или матери; такъ природа иногда въ ребенкѣ выводитъ наружу черты, скрытыя отъ глазъ въ организмѣ его родителей. Все это такіе факты, о которыхъ стоитъ подумать и на которые до сихъ поръ весьма мало обращали вниманіе физіологи и психологи.

[2]) Древніе народы чаще насъ припоминали эту истину. Наслѣдственность характеровъ играетъ въ ихъ исторіи важную роль. Но должно замѣтить и то, что въ древности прирожденныя наклонности имѣли болѣе, чѣмъ теперь, влія-

Этимъ послѣдовательнымъ вліяніемъ жизни на тѣлесный организмъ цѣлыхъ поколѣній объясняется то явленіе, что въ племенахъ полудикихъ, гдѣ жизнь такъ не развита и условія ея такъ однообразны для всѣхъ, всѣ физіономіи похожи одна на другую, и что у народовъ образованныхъ, гдѣ условія воспитанія и жизни различны почти для каждаго, типы человѣческихъ физіономій разнообразятся до безконечности. Этого никогда не могло бы случиться, если бы передавался только природный организмъ родителей безъ тѣхъ чертъ, которыя проводятся въ немъ жизнью.

Но какъ ни разнообразны человѣческіе типы у образованныхъ народовъ, вслѣдствіе безконечнаго разнообразія типовъ родовыхъ, семейныхъ и личныхъ, *природа всегда успѣваетъ въ безчисленномъ множествѣ характеристическихъ чертъ въ наружности человѣка выдвинуть на первый планъ черту народности*. Эта черта по большей части бываетъ такъ ясна, что небольшого навыка достаточно, чтобы угадывать по первому взгляду француза, англичанина, итальянца, нѣмца или русскаго, хотя у всѣхъ этихъ народовъ царствуетъ безконечное разнообразіе физіономій.

Черта національности не только замѣтна сама по себѣ, но примѣшивается ко всѣмъ другимъ характеристическимъ чертамъ человѣка и сообщаетъ каждой изъ нихъ свой особенный оттѣнокъ. Наружность въ этомъ случаѣ можетъ служить лучшимъ доказательствомъ, что и въ душѣ человѣка черта національности коренится глубже всѣхъ прочихъ. Въ самомъ дѣлѣ, не примѣшивается ли національность почти ко всѣмъ нашимъ поступкамъ; а какъ богата жизнью и внутреннимъ содержаніемъ эта черта нашей природы! Она выдерживаетъ напоръ столѣтій и не истощается милліонами отдѣльныхъ личностей. Типическія черты характера многочисленныхъ племенъ, составившихъ государства современной Европы, прожили вѣка, и до сихъ поръ еще исторія продолжаетъ черпать изъ этого богатаго источника. Взгляните, напримѣръ, какъ кровь

нія на характеръ и судьбу человѣка. Въ настоящее время христіанская религія и наука даютъ такую опору душѣ въ ея борьбѣ съ тѣломъ, которой она прежде не имѣла. Отъ этого племенные, родовые и семейные типы физіономій стали слабѣе. На возможности такой передачи основаны были касты Египта и Индіи, поколѣнія Персіи, роды Греціи; на немъ же основано понятіе китайцевъ объ отвѣтственности родителей за дѣтей и дѣтей за родителей.

одряхлѣвшаго Рима до сихъ поръ еще борется съ германскимъ элементомъ въ характерѣ итальянцевъ; какъ древній англо-саксонскій характеръ отразился въ трехъ частяхъ свѣта; какъ вѣренъ остается себѣ испанецъ на новой американской почвѣ; какъ еврей, посреди самыхъ разнообразныхъ народностей, шестнадцать столѣтій сохраняетъ свой рѣзкій національный типъ.

ГЛАВА IX.

Воспитаніе и характеръ. Какую роль играетъ народность въ воспитаніи.

Поставимъ же теперь воспитаніе лицомъ къ лицу съ многосложнымъ организмомъ прирожденнаго характера, взлелѣяннаго роднымъ воздухомъ семейной сферы.

Здѣсь рождается вопросъ, тоже не совсѣмъ еще рѣшенный: должно ли воспитаніе, изучивъ ввѣренный ему характеръ, принять его природныя особенности въ основаніе своихъ дѣйствій, или оно можетъ, не обращая вниманія на природные задатки, создавать по своему собственному образцу *вторую природу* для человѣка?

Выполненіе первой задачи весьма трудно, а для общественнаго воспитанія, о которомъ мы говоримъ здѣсь, и вовсе невозможно. Оно требуетъ такого глубокаго изученія характера каждаго воспитанника и такого умѣнья пользоваться природными наклонностями, котораго никто, конечно, не станетъ требовать отъ воспитателя въ общественномъ заведеніи. Лучшій воспитатель, посвятившій себя всего на свое дѣло (а много-ли такихъ?), подмѣтитъ только немногія, болѣе выдающіяся черты и рѣдко доберется до ихъ корня. Обыкновенно же практика образуетъ въ головѣ воспитателя нѣсколько рубрикъ, подъ которыя онъ будетъ потомъ подводить всѣ представляющіеся ему дѣтскіе характеры: „этотъ мальчикъ тупъ, говоритъ онъ, этотъ могъ бы заниматься, да лѣнивъ, этотъ со способностями, да разсѣянъ, этотъ шаловливъ, этотъ самолюбивъ, этотъ боится только наказанія, этотъ золъ, этотъ плакса“ и т. д. Но каждая изъ этихъ чертъ, тупость, лѣность, злость и проч., можетъ въ двухъ различныхъ натурахъ имѣть совершенно различные корни и требовать отъ воспитателя совершенно различныхъ мѣръ. Duo cum faciunt idem, non est idem, говоритъ латинская поговорка,

и одна и та же мѣра можетъ производить совершенно различныя дѣйствія на двѣ, повидимому, сходныя натуры [1]). Корень этого различія скрывается такъ глубоко, что для открытія его требуются цѣлые мѣсяцы самой острой и постоянной наблюдательности и терпѣнія. Легко сказать воспитателю: изучайте характеръ вашихъ воспитанниковъ, пользуйтесь ихъ добрыми наклонностями, направляйте къ добру тѣ изъ нихъ, которыя, смотря по обстоятельствамъ, могутъ сдѣлаться добрыми и дурными, и искореняйте, наконецъ, тѣ, съ которыми нечего болѣе дѣлать; но не легко найти такого воспитателя, который бы могъ выполнить эти требованія въ обширномъ общественномъ заведеніи. Такое требованіе можетъ только высказываться на торжественныхъ актахъ, вмѣстѣ съ прочими фразами, не имѣющими никакого практическаго значенія; но на дѣлѣ выполненіе его въ общественныхъ заведеніяхъ оказывается невозможнымъ. Всѣ мы очень хорошо знаемъ, что не всякій воспитатель—Песталоцци, и что извѣстная масса воспитателей требуется для ежегодно приливающихъ новыхъ поколѣній.

Гораздо легче держаться одного принятаго идеала воспитанія и, не обращая особеннаго вниманія на мелкія различія характеровъ, стараться внести въ нихъ этотъ идеалъ: превратить его во вторую природу человѣка, искореняя все, что съ нимъ несогласно.

Но если выполненіе второй задачи не требуетъ такой огромной наблюдательности, какая нужна для выполненія первой, за то она представляетъ непреодолимыя препятствія съ другой стороны. Для того, чтобы воспитаніе могло создать для человѣка вторую природу, требуется, чтобы идеи этого воспитанія переходили въ убѣжденіе воспитанниковъ, убѣжденія въ привычки, а привычки въ наклонности. Когда убѣжденіе такъ вкоренилось въ человѣкѣ, что онъ повинуется ему прежде, чѣмъ подумаетъ, что долженъ повиноваться; тогда только оно дѣлается элементомъ его природы. Но кто не испыталъ изъ насъ на себѣ, какъ медленно и съ какимъ трудомъ совершается такой процессъ? Многіе ли изъ насъ могутъ похвалиться такою силою убѣжденій? По большей части убѣжденія,

[1]) Grundsätze der Schuldisciplin von Zerrenner. Magdeburg. 1826. Рекомендуемъ эту старую, но прекрасную книгу всякому воспитателю и преподавателю, который хочетъ серьезно познакомиться съ своими обязанностями. Такихъ книгъ не много представляетъ нѣмецкая педагогическая литература. Сѣрый видъ ея да не испугаетъ читателя!

принятыя нами въ жизни и противорѣчащія нашимъ прирожденнымъ наклонностямъ, живутъ въ насъ до самой смерти, какъ нѣчто чуждое и принудительное, готовясь оставить насъ при первомъ взрывѣ страсти.

Характеры, пересозданные къ лучшему воспитаніемъ и жизнью, имѣютъ за собою великое достоинство открытія новаго источника добра; но долго воды этого источника будутъ отзываться горечью своей неволи, и только, можетъ быть, дѣтямъ или внукамъ придется черпать изъ него безсознательно живительную влагу. Такой характеръ, созданный воспитаніемъ и жизнью, никогда не можетъ имѣть той крѣпости и силы, которыми отличается прирожденный характеръ. Кромѣ того, воспитаніе, которому остается только развивать благородную и добрую натуру, совершаетъ свое дѣло легко, скоро и создаетъ почти безъ труда прекрасный, цѣльный и вмѣстѣ съ тѣмъ сильный характеръ.

Сила характера, независимо отъ его содержанія,—сокровище ничѣмъ не замѣнимое. Она почерпается единственно изъ природныхъ источниковъ души, и воспитаніе должно болѣе всего беречь эту силу, какъ основаніе всякаго человѣческаго достоинства. Но всякая сила слѣпа. Она одинаково готова разрушать и творить, смотря по направленію, которое ей дано. Все рѣшается наклонностями человѣка и тѣми убѣжденіями, которыя пріобрѣли въ немъ силу наклонностей.

Воспитаніе должно просвѣтить сознаніе человѣка, чтобъ передъ глазами его лежала ясно дорога добра. Но этого мало. Каждый изъ насъ видитъ прямую дорогу, но многіе ли могутъ похвалиться, что никогда не уклонились отъ нея? Побѣждать свои природныя влеченія каждую минуту—дѣло почти невозможное, если посреди этихъ влеченій мы не находимъ себѣ помощника, который бы облегчалъ для насъ побѣду надъ нашими дурными наклонностями и, въ то же время, награждалъ бы насъ за эту побѣду. Къ чести природы человѣческой должно сказать, что нѣтъ такого сердца, въ которомъ бы не было безкорыстно-добрыхъ побужденій; но эти побужденія такъ разнообразны и иногда такъ глубоко скрыты, что не всегда легко отыскать ихъ. Есть одна только общая для всѣхъ прирожденная наклонность, на которую всегда можетъ разсчитывать воспитаніе: это то, что мы называемъ народностью. Какъ

нѣтъ человѣка безъ самолюбія, такъ нѣтъ человѣка безъ любви къ отечеству, и эта любовь даетъ воспитанію вѣрный ключъ къ сердцу человѣка и могущественную опору для борьбы съ его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями. Обращаясь къ народности, воспитаніе всегда найдетъ отвѣтъ и содѣйствіе въ живомъ и сильномъ чувствѣ человѣка, которое дѣйствуетъ гораздо сильнѣе убѣжденія, принятаго однимъ умомъ, или привычки, вкорененной страхомъ наказаній.

Вотъ основаніе того убѣжденія, которое мы высказали выше, что воспитаніе, если оно не хочетъ быть безсильнымъ, должно быть народнымъ.

Чувство народности такъ сильно въ каждомъ, что при общей гибели всего святого и благороднаго, оно гибнетъ послѣднее. Взяточникъ, истачивающій какъ червь силы своей родины, сочувствуетъ ея славѣ и ея горю. Въ злодѣѣ, въ которомъ потухли всѣ благородныя человѣческія чувства, можно еще доискаться искры любви къ отечеству: поля родины, ея языкъ, ея преданія и жизнь никогда не теряютъ непостижимой власти надъ сердцемъ человѣка. Есть примѣры ненависти къ родинѣ; но сколько любви бываетъ иногда въ этой ненависти.

Взгляните на людей, поселившихся на чужбинѣ, и вы убѣдитесь вполнѣ, какъ живуча народность въ тѣлѣ человѣка. Поколѣнія смѣняютъ другъ друга, и десятое изъ нихъ не можетъ еще войти въ живой организмъ народа, но остается въ немъ мертвою вставкою. Можно позабыть имя своей родины и носить въ себѣ ея характеръ, пока безпрестанные приливы новой крови, наконецъ, не изгладятъ его. Такъ глубоко и сильно вкоренилъ Творецъ элементъ народности въ человѣкѣ.

Удивительно ли послѣ этого, что воспитаніе, созданное самимъ народомъ и основанное на народныхъ началахъ, имѣетъ ту воспитательную силу, которой нѣтъ въ самыхъ лучшихъ системахъ, основанныхъ на абстрактныхъ идеяхъ или заимствованныхъ у другого народа.

Но, кромѣ того, только народное воспитаніе является живымъ органомъ въ историческомъ процессѣ народнаго развитія.

Что бы ни говорили утописты, но народность является до сихъ поръ единственнымъ источникомъ жизни народа въ исторіи. Въ

силу особенности своей идеи, вносимой въ исторію, народъ является въ ней историческою личностью. До настоящаго времени все развитіе человѣчества основывается на этомъ раздѣленіи труда, и жизнь историческая подчиняется въ этомъ отношеніи общимъ законамъ организма. Каждому народу суждено играть въ исторіи свою особую роль, и если онъ позабылъ эту роль, то долженъ удалиться со сцены: онъ болѣе не нуженъ. Исторія не терпитъ повтореній. Народъ безъ народности—тѣло безъ души, которому остается только подвергнуться закону разложенія и уничтожиться въ другихъ тѣлахъ, сохранившихъ свою самобытность. Особенность идеи—есть принципъ жизни. Наука же, идеи которой общи для всѣхъ, не жизнь, а одно сознаніе законовъ жизни, и народъ только тогда поступаетъ вполнѣ въ вѣдѣніе науки, когда перестанетъ жить. Идея его жизни, дѣлавшая его особымъ народомъ, поступаетъ въ общее наслѣдство человѣчества; а тѣло его,—племя, которое его составляло,—потерявъ свою особенность, разлагается и ассимилируется другими тѣлами, невысказавшими еще своей послѣдней идеи.

Но если народность является единственнымъ источникомъ исторической жизни государства, то само собою разумѣется, что и отдѣльные члены его могутъ почерпать силы для своей *общественной* дѣятельности только въ этомъ источникѣ. Какимъ же образомъ общественное воспитаніе, одинъ изъ важнѣйшихъ процессовъ общественной жизни, посредствомъ котораго новыя поколѣнія связываются общею духовною жизнью съ поколѣніями отживающими, можетъ отказаться отъ народности? Неужели, воспитывая въ человѣкѣ будущаго члена общества, оно оставитъ безъ развитія именно ту сторону его характера, которая связываетъ его съ обществомъ?

Что такое вся исторія народа, если не процессъ сознанія той идеи, которая скрывается въ его народности, и выраженіе ея въ историческихъ дѣяніяхъ? Но это сознаніе совершается въ единичныхъ человѣческихъ самосознаніяхъ и, создаваясь изъ атомовъ, дѣлается непреоборимою историческою силою. Чѣмъ сильнѣе въ человѣкѣ народность, тѣмъ легче ему въ самомъ себѣ розсмотрѣть ея требованія, и что относится къ великимъ историческимъ дѣятелямъ и великимъ народнымъ писателямъ, которые подвигаютъ періодами народное самосознаніе, то можетъ быть приложено и къ каждому члену общества. Для того уже, чтобы понять великаго

человѣка или сочувствовать народному писателю, необходимо носить въ самомъ себѣ зародышъ народности.

Общественное воспитаніе, которое укрѣпляетъ и развиваетъ въ человѣкѣ народность, развивая въ то же время его умъ и его самосознаніе, могущественно содѣйствуетъ къ развитію народнаго самосознанія вообще; оно вноситъ свѣтъ сознанія въ тайники народнаго характера и оказываетъ сильное и благодѣтельное вліяніе на развитіе общества, его языка, его литературы, его законовъ... словомъ, на всю его исторію.

Общественное воспитаніе есть для народа его семейное воспитаніе. Въ семействѣ природа подготовляетъ въ организмѣ дѣтей возможность повторенія и дальнѣйшаго развитія характера родителей. Организмъ новыхъ поколѣній въ народѣ носитъ въ себѣ возможность сохраненія и дальнѣйшаго развитія историческаго характера народа. Воспитанію приходится часто бороться съ семейнымъ характеромъ человѣка; но его отношеніе къ характеру народному—совершенно другое. Всякая живая историческая народность есть самое прекрасное созданіе Божіе на землѣ, и воспитанію остается только черпать изъ этого богатаго и чистаго источника.

Но развѣ народность не нуждается въ исправленіи? Развѣ нѣтъ народныхъ недостатковъ, какъ и народныхъ достоинствъ? Неужели воспитаніе должно укоренять упорство въ англичанинѣ, тщеславіе въ французѣ и т. д.?

Прежде всего замѣтимъ, что судить о достоинствахъ и недостаткахъ народа по нашимъ личнымъ понятіямъ о качествахъ человѣка, втискивая идею народности въ узкія рамки нашего идеала, никто не имѣетъ права. Какъ бы высоко ни былъ развитъ отдѣльный человѣкъ, онъ всегда будетъ стоять ниже народа. Исторія убѣждаетъ насъ на каждомъ шагу, что понятія наши о достоинствахъ и недостаткахъ неприложимы къ цѣлымъ народностямъ, и часто то, что кажется намъ недостаткомъ въ народѣ, является оборотною и необходимою стороною его достоинствъ, условіемъ его дѣятельности въ исторіи.

Есть только одинъ идеалъ совершенства, предъ которымъ преклоняются всѣ народности, это идеалъ, представляемый намъ христіанствомъ. Все, чѣмъ человѣкъ, какъ человѣкъ, можетъ и дол-

женъ быть, выражено вполнѣ въ Божественномъ Ученіи, и воспитанію остается только, прежде всего и въ основу всего, вкоренить вѣчныя истины христіанства. Оно даетъ жизнь и указываетъ высшую цѣль всякому воспитанію, оно же и должно служить для воспитанія каждаго христіанскаго народа источникомъ всякаго свѣта и всякой истины. Это неугасаемый свѣточъ, идущій вѣчно, какъ огненный столбъ пустыни, впереди человѣка и народовъ; за нимъ должно стремиться развитіе всякой народности и всякое истинное воспитаніе, идущее вмѣстѣ съ народностью.

Но выбравъ цѣлью нашей статьи одну народность воспитанія, мы не говоримъ здѣсь о другихъ его основахъ, тѣмъ болѣе, что нѣтъ надобности доказывать, что всякое европейское общественное воспитаніе, если захочетъ быть народнымъ, то прежде всего должно быть христіанскимъ, потому что христіанство, безспорно, есть одинъ изъ главнѣйшихъ элементовъ образованія у новыхъ народовъ.

Къ этимъ двумъ основамъ общественнаго воспитанія у каждаго европейскаго народа присоединяется еще *третья*, о которой также мы не будемъ распространяться, потому что и она не входитъ въ область нашей статьи. Эта третья основа есть *наука*. Развитіе сознанія, безъ сомнѣнія, одна изъ главнѣйшихъ цѣлей воспитанія, и истины науки являются орудіемъ для этого развитія.

Мы не говоримъ также и о технической части воспитанія, которое должно не только дать знанія человѣку, но и умѣніе приложить эти знанія къ дѣлу; но не говоримъ потому, что это не было цѣлью нашей статьи, которая посвящена одной народности.

Но что же такое народность въ воспитаніи?

На этотъ вопросъ мы уже отвѣтили фактами, выставивъ въ началѣ нашей статьи національныя особенности общественнаго воспитанія у главнѣйшихъ народовъ Европы. Народная идея воспитанія сознается тѣмъ скорѣе и полнѣе, чѣмъ болѣе семейнымъ дѣломъ народа является общественное воспитаніе, чѣмъ болѣе занимается имъ литература и общественное мнѣніе, чѣмъ чаще вопросы его становятся доступными для всѣхъ, общественными вопросами, близкими для каждаго, какъ вопросы семейные.

Педагогическая литература, педагогическія общества, частыя повѣрки результатовъ воспитанія, путешествія, предпринимаемыя съ педагогическими цѣлями, живая связь между практиками педа-

гогами, педагогическіе журналы; а болѣе всего теплое участіе самого общества въ дѣлѣ общественнаго воспитанія могутъ ускорить выраженіе и объясненіе тѣхъ требованій, выполненіемъ которыхъ достигается народность въ общественномъ воспитаніи.

Сдѣлаемъ теперь общій выводъ изъ нашей статьи и перечислимъ одно за другимъ тѣ положенія, которыя мы хотѣли доказать:

1) Общей системы народнаго воспитанія для всѣхъ народовъ не существуетъ, не только на практикѣ, но и въ теоріи, и германская педагогика не болѣе, какъ теорія нѣмецкаго воспитанія.

2) У каждаго народа своя особенная національная система воспитанія; а потому заимствованіе однимъ народомъ у другого воспитательныхъ системъ является невозможнымъ.

3) Опытъ другихъ народовъ въ дѣлѣ воспитанія есть драгоцѣнное наслѣдіе для всѣхъ, но точно въ томъ же смыслѣ, въ которомъ опыты всемірной исторіи принадлежатъ всѣмъ народамъ. Какъ нельзя жить по образцу другого народа, какъ бы заманчивъ ни былъ этотъ образецъ, точно такъ же нельзя воспитываться по чужой педагогической системѣ, какъ бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народъ въ этомъ отношеніи долженъ пытать собственныя свои силы.

4) Наука не должна быть смѣшиваема съ воспитаніемъ. Она общая для всѣхъ народовъ; но не для всѣхъ народовъ и не для всѣхъ людей составляетъ цѣль и результатъ жизни.

5) Общественное воспитаніе не рѣшаетъ само вопросовъ жизни и не ведетъ за собою исторіи, но слѣдуетъ за нею. Не педагогика и не педагоги, но самъ народъ и его великіе люди прокладываютъ дорогу въ будущее: воспитаніе только идетъ по этой дорогѣ и, дѣйствуя заодно съ другими общественными силами, помогаетъ идти по ней отдѣльнымъ личностямъ и новымъ поколѣніямъ.

6) Общественное воспитаніе только тогда оказывается дѣйствительнымъ, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всѣхъ и семейными вопросами для каждаго. Система общественнаго воспитанія, вышедшая не изъ общественнаго убѣжденія, какъ бы хитро она ни была обдумана, окажется безсильною и не будетъ дѣйствовать ни на личный характеръ человѣка, ни на характеръ общества. Она можетъ приготовлять техниковъ; но никогда не будетъ воспитывать полезныхъ и дѣятельныхъ членовъ

общества, и если она будетъ появляться, то независимо отъ воспитанія.

7) Возбужденіе общественнаго мнѣнія въ дѣлѣ воспитанія есть единственно прочная основа всякихъ улучшеній по этой части: гдѣ нѣтъ общественнаго мнѣнія о воспитаніи, тамъ нѣтъ и общественнаго воспитанія, хотя можетъ быть множество общественныхъ учебныхъ заведеній.

Насколько мы доказали каждое изъ этихъ положеній, предоставляемъ судить другимъ: мы желали только предложить вопросы и будемъ считать себя счастливыми, если эти вопросы вызовутъ мнѣнія другихъ.

Школьная реформа въ Сѣверной Америкѣ.

Дѣльная теорія воспитанія возможна только тогда, когда въ обществѣ образовалось уже множество мнѣній и требованій по вопросу объ общественномъ воспитаніи. Но ничто такъ не возбуждаетъ этого вопроса, какъ критическій обзоръ уже готовыхъ фактовъ общественнаго воспитанія. Фактъ въ этомъ отношеніи имѣетъ то преимущество передъ теоріей, что, не навязывая никому какого бы то ни было мнѣнія и оставаясь доступнымъ всякому, онъ позволяетъ смотрѣть на себя съ самыхъ различныхъ сторонъ, но тѣмъ не менѣе остается самостоятельнымъ. Намъ кажется, что ничто такъ не способно возбудить многосторонности воззрѣнія, какъ фактъ, выставленный на обсужденіе; а многосторонность лучшій залогъ приближенія къ истинѣ, къ которой ведетъ не одна, но безчисленное множество дорогъ. Воспитаніе находится въ такой многосложной и органической связи съ народной жизнью, что истинныя формы его не могутъ выйти готовыми изъ его головы, будь это даже голова Юпитера.

Вотъ почему по вопросу о воспитаніи мы считаемъ полезнѣйшимъ обозрѣвать факты общественнаго воспитанія у другихъ народовъ, чѣмъ излагать какія бы то ни было теоріи, и думаемъ, что трудъ нашъ не будетъ безполезенъ, если мы исполнимъ наше обѣщаніе и, пользуясь преимущественно прекрасною книгою шведскаго педагога г. Сильестрема [1]), познакомимъ нашихъ читателей, въ нѣсколькихъ отдѣльныхъ статьяхъ, съ характеристическими сторонами сѣверо-американскаго образованія. Фактъ гораздо вѣжливѣе

---

[1]) The Educational Institutions of the United States, translated from the Swedisch of P. A. Siljestrom, M. A. by Frederica Roman. London, MDCCCLIII (1853 г.).

теоріи: онъ становится напоказъ всѣмъ, не споритъ и не противорѣчитъ грубо, и если мы высказываемъ иногда о немъ наше собственное мнѣніе или мнѣніе писателя, у котораго заимствуемъ этотъ фактъ, то этимъ приглашаемъ только другихъ послѣдовать нашему примѣру. Чѣмъ больше будетъ такихъ мнѣній, чѣмъ онѣ будутъ противоположнѣе, тѣмъ лучше.

Англійское и сѣверо-американское общество—два родные брата, но эти братья поссорились и разстались уже давно, и ненависть между ними тѣмъ глубже и сильнѣе, чѣмъ сильнѣе ихъ кровная связь. Джонъ Буль и братъ его Іонаѳанъ—оба съ одинаковой полнотою и силою отразили на себѣ типическій характеръ семьи. Но одинъ изъ нихъ, старшій, получивъ наслѣдственный титулъ и маіоратство, остался подъ отцовскимъ кровомъ, упрямо сохранилъ всѣ преданія старины, гордясь повтореніемъ въ своей личности личностей дѣда и прадѣда, запыленные портреты которыхъ украшаютъ его фамильную готическую залу. Другой, младшій, крайне обиженный въ дѣлежѣ, получилъ въ наслѣдство отъ отцовъ только предпріимчивую голову и волю, твердую и упругую, какъ стальная полоса. Съ негодованіемъ бросилъ онъ свою родину, самъ создалъ себѣ новую отчизну и новую жизнь, но не забылъ нанесеннаго ему оскорбленія. Во всемъ, что дѣлаетъ сѣверо-американецъ, какъ бы кроется тайная мысль создать изъ своей жизни видимое противорѣчіе жизни заатлантическаго брата, доказать ему на дѣлѣ свое духовное преимущество и до малѣйшихъ мелочей жить не такъ, какъ онъ живетъ. Онъ упрямо хватается за каждое противорѣчіе и съ энергіей затаенной злости разрабатываетъ его до крайнихъ предѣловъ. Но, несмотря на эту заботу и на кажущееся различіе жизни сѣверо-американца съ англійской жизнью, онъ всетаки не можетъ выбиться изъ заколдованнаго круга, очерченнаго для обоихъ братьевъ семейнымъ сходствомъ. Посторонній наблюдатель, выросшій подъ другимъ небомъ и взлелѣянный другими преданіями, узнаетъ съ перваго взгляда, что въ англичанинѣ и сѣверо-американцѣ льется одна и та же кровь. Мало того, онъ видитъ, что эти братья, несмотря на свои крайне-противуположные костюмы и обдуманно-противорѣчащія манеры, рѣзко похожи другъ на друга, и лицомъ, и характеромъ, какъ дѣти одной сильной, характерной семьи. Невольно ему приходитъ въ голову мысль,

что еслибы брата Іонаѳана возвратить подъ отцовскую кровлю и дать ему право первородства, а Джона Буля вытолкать изъ дому, то повторилась бы старая исторія, только съ перемѣною именъ.

Исторія англо-саксонскаго племени, почти на нашихъ глазахъ раздвоившагося на двѣ могущественныя вѣтви, показываетъ намъ замѣчательный примѣръ, какъ изъ одного и того же племеннаго характера на разныхъ почвахъ и при разныхъ обстоятельствахъ, могутъ вырабатываться крайне-противоположныя идеи. Обозрѣвая явленія частной и общественной жизни Джона Буля и брата Іонаѳана, безпрестанно попадаешь на противоположныя крайности въ этихъ двухъ угловатыхъ историческихъ характерахъ, развившихся изъ одного корня и дружно пользующихся однимъ и тѣмъ же языкомъ. Но возьмите любую пару изъ этихъ фактовъ, которые, кажется, и развиваются только питаясь взаимнымъ противорѣчіемъ, переведите ихъ съ языка историческаго на языкъ философскій, и вы увидите, что это не болѣе какъ двѣ стороны одной и той же идеи, два крайнія отрицанія, порожденныя однимъ и тѣмъ же электрическимъ токомъ.

То же самое видимъ мы и въ общественномъ воспитаніи этихъ двухъ націй. Множество педагогическихъ учрежденій Англіи съ необыкновенной точностью повторяются въ Сѣверной Америкѣ и переходятъ туда даже съ своими древними именами; но въ основу всего общественнаго образованія Сѣверо-Американскаго Союза легла совершенно новая мысль, не только чуждая Англіи, но даже ненавистная для англійскаго народа. Въ Англіи воспитаніе принадлежитъ къ области частнаго права, и всякая попытка правительства вмѣшаться въ него встрѣчается обществомъ какъ незаконное притязаніе на личныя права англичанина. Въ Сѣверной Америкѣ, наоборотъ, идея государственнаго воспитанія одолѣла повсюду преданія, перенесенныя изъ Англіи на американскую почву. Но въ формахъ выраженія этой новой идеи англійскій характеръ сохранился съ такою силою, что съ перваго взгляда кажется, что американское общественное воспитаніе не болѣе какъ дальнѣйшее развитіе англійскаго. Это внѣшнее сходство и внутреннее различіе не оцѣнено вполнѣ шведскимъ педагогомъ, съ книгой котораго мы хотимъ познакомить читателей, и онъ впадаетъ въ двойную ошибку. Во-первыхъ, онъ считаетъ американское общественное воспитаніе

только дальнѣйшимъ развитіемъ англійскаго, освободившагося въ Америкѣ отъ своихъ историческихъ основъ; а во-вторыхъ, онъ не высказываетъ англійскаго происхожденія многихъ педагогическихъ явленій Сѣверной Америки и, приписывая ихъ самостоятельной обдуманности американцевъ, тѣмъ самымъ бросаетъ иногда ложный свѣтъ на эти воспитательныя учрежденія.

Это заставляетъ насъ противорѣчить иногда прекрасной книгѣ г. Сильестрёма, которая исключительно направлена на сравненіе американскаго образованія съ германскимъ, болѣе или менѣе имѣвшимъ вліяніе на всѣ континентальныя государства Европы.

Первые колонисты Новой Англіи, *патріархи-пришельцы*, вышли на берега Америки въ 1620 году, близъ нынѣшняго Плеймута, въ Массачузетсѣ. Въ 1630 году была основана столица этого штата Бостонъ, а съ 1635 года сохранился документъ, которымъ общество колонистовъ „единодушно постановляетъ, что братъ Филемонъ Пюрмонтъ долженъ быть состоящимъ на жалованьѣ школьнымъ учителемъ и заниматься обученіемъ и воспитаніемъ дѣтей". Въ то же время тридцать акровъ земли было отведено для содержанія школьнаго учителя.

Таковы были скромные начатки системы народнаго воспитанія въ Массачузетсѣ, которое въ настоящее время достигло такой высокой степени совершенства.

Въ 1642 году главный совѣтъ Массачузетса (нынѣшняя палата представителей) опредѣлилъ внушить мѣстнымъ властямъ, „чтобы онѣ внимательно слѣдили за своими братьями и сосѣдями, строго наблюдая, чтобы не было ни одного семейства въ такомъ варварскомъ состояніи, глава котораго, своими собственными средствами или съ помощью другихъ, не давалъ бы своимъ дѣтямъ и служителямъ образованія, достаточнаго для бѣглаго чтенія по-англійски и пріобрѣтенія свѣдѣній въ уголовныхъ законахъ". За такое небреженіе назначался штрафъ въ двадцать шиллинговъ. Тотъ же самый законъ обязываетъ родителей и всѣхъ членовъ семейства „давать, кромѣ того, религіозное образованіе дѣтямъ и открывать имъ возможность честнымъ образомъ добывать себѣ кусокъ хлѣба, трудясь на пользу себѣ и обществу, если не думаютъ уже дать имъ высшаго образованія". Для приведенія въ исполненіе этого закона, въ случаѣ несоблюденія его гражданами, пред-

писывалось мѣстнымъ властямъ: „отбирать дѣтей и работниковъ у такихъ родителей и мастеровъ, которые, получивъ уже разъ предостереженіе, будутъ упорствовать въ небреженіи своихъ обязанностей, и отобравъ отдавать несовершеннолѣтнихъ на воспитаніе достойнымъ лицамъ,—мальчиковъ до двадцати одного года, а дѣвушекъ до восемнадцати лѣтъ“.

Въ 1647 году вышелъ законъ, положившій начало нынѣшней даровой системѣ школъ Массачузетса. Этимъ закономъ установляется, что „каждое *мѣстечко* (town), состоящее изъ пятидесяти семействъ, обязано содержать школу и одного учителя, а состоящее изъ полутораста семействъ— грамматическую школу (grammar school), учителя которой должны приготовлять молодыхъ людей ко вступленію въ университетъ. Гарвардская Коллегія была уже основана въ 1636 году.

Въ Коннектикутѣ, старѣйшемъ штатѣ Новой Англіи послѣ Массачузетса, въ 1650 году прошелъ почти такой же законъ объ общественномъ образованіи. О значеніи, которое придавали первые поселенцы Коннектикута воспитанію, можно судить отчасти по замѣчательному закону, вошедшему въ ихъ уголовный кодексъ. „Если кто-нибудь, говоритъ этотъ законъ, имѣющій свыше шестнадцати лѣтъ и обладающій здравымъ разсудкомъ, осмѣлится бранить своихъ родителей или наложить на нихъ руки, тотъ подвергается смертной казни, *если не будетъ вполнѣ доказано, что родители его совершенно пренебрегли его воспитаніемъ*.

Въ штатѣ Мэнъ, который до 1820 года составлялъ часть Массачузетса, въ Вермонѣ, въ Нью-Гампширѣ, въ Родъ-Эйландѣ, т. е. во всѣхъ штатахъ, которые носили названіе Новой Англіи, были приняты главнѣйшія основанія массачузетской системы общественнаго воспитанія.

Основанія эти слѣдующія: народное воспитаніе поручается мѣстному управленію во всемъ, что касается содержанія школъ и надзора за ними; посѣщеніе школъ дѣтьми, достигшими школьнаго возраста, считается принудительнымъ; религіозное воспитаніе носитъ на себѣ характеръ *протестантскій*: но школы открыты для людей всѣхъ религіозныхъ убѣжденій. Останавливаясь на этомъ послѣднемъ и простомъ рѣшеніи затруднительнаго въ Америкѣ вопроса, должно замѣтить, что рѣшеніе его не было такъ затрудни-

тельно въ концѣ XVII столѣтія, какъ въ настоящее время. Число сектъ тогда было гораздо ограниченнѣе нынѣшняго, и различныя секты при поселеніи своемъ составляли различныя общины. Кромѣ того, ирландская эмиграція еще не началась, и число католиковъ, въ особенности на сѣверѣ, было весьма ограничено. Впослѣдствіи большое разнообразіе исповѣданій и сектъ заставило американскія школы совершенно оставить себѣ только свѣтское образованіе, предоставивъ духовнымъ лицамъ разныхъ сектъ самимъ заботиться о религіозномъ образованіи новыхъ поколѣній своей паствы.

Какъ ни кратки и ни отрывочны эти свѣдѣнія о первыхъ началахъ общественнаго образованія въ Сѣверо-Американскихъ колоніяхъ, сообщаемыя намъ г. Сильестрёмомъ, но и въ нихъ уже кроется зародышъ характера нынѣшней системы американскаго общественнаго образованія.

Пуритане были *крайними* въ протестантской партіи, *красными протестантами*, если можно такъ выразиться. Они довели до крайнихъ предѣловъ начало, положенное въ Германіи Лютеромъ и его сотрудниками по дѣлу реформы, которые съ такою же ревностью разрушали монастыри, съ какою заводили школы, и для которыхъ школа и пасторатъ, пасторъ и школьный учитель были понятія почти однозначущія. Эти понятія распространялись и укоренялись повсюду вмѣстѣ съ протестантизмомъ. Протестантизмъ, отдѣлившись отъ Рима, вошелъ въ организмъ государствъ, выдѣлившихся въ это время изъ католическаго міра и получившихъ совершенно отдѣльное и самостоятельное существованіе. Это выдѣленіе государствъ совершилось не вслѣдствіе одной реформы Лютера, которая только окончательно довершила дѣло, начатое давно другими дѣятелями исторіи. Людовикъ XI, кардиналъ Ришелье и Генрихъ VIII, создавая идею государства, какъ независимой и непогрѣшительной исторической личности, болѣе Лютера способствовали паденію папской власти.

Но во Франціи католицизмъ, поддерживаемый отчасти насиліемъ, отчасти преобладаніемъ въ народѣ романскаго элемента, тѣмъ не менѣе не могъ ужиться съ государственнымъ началомъ, и оставаясь по формѣ, въ сущности лишился всякаго вліянія, котораго не могутъ возвратить ему никакія іезуитскія мѣры. Въ Англіи католицизмъ, отказавшись отъ прежняго главы и измѣнивъ нѣ-

сколько свои формы, призналъ, на время впрочемъ, своимъ главою главу англійскаго правительства, которое все тогда сосредоточивалось въ особѣ короля. Впослѣдствіи англиканская церковь, въ лицѣ своихъ достойнѣйшихъ представителей, мало-по-малу пріобрѣла самостоятельность, и если не воротилась къ Риму, то тѣмъ не менѣе вспомнила свои прежнія права на отдѣльное существованіе отъ государства. Она явилась самостоятельною и сильною корпораціею, и въ настоящее время, если нельзя ее причислить къ католической церкви, то еще менѣе можно причислить къ протестантству. Она составляетъ самостоятельную средину между этими двумя крайностями не только по обрядамъ, но и по своему положенію въ государствѣ [1]). Но въ Германіи протестантизмъ, потерявшій всякое іерархическое представительство и не имѣющій ничего подобнаго іерархіи англиканской церкви, не могъ уже создать отдѣльной корпораціи въ государствѣ и навсегда подчинился государственному принципу. Религія осталась, но церкви уже не было, и духовныя должности сдѣлались должностями государственными.

Это различное отношеніе религіи и духовнаго сословія къ правительству имѣло рѣшительное вліяніе и на положеніе общественнаго образованія у трехъ главнѣйшихъ народовъ Западной Европы.

Нѣтъ сомнѣнія, что римская церковь положила основаніе школьному образованію всей Западной Европы; но какъ ни многочисленны были отдѣльныя школы при капитулахъ, монастыряхъ и церквахъ, онѣ никогда не составляли въ католическій періодъ Европы общей и цѣльной системы народнаго образованія, и не только не развивались далѣе, но оказались въ большомъ упадкѣ къ концу среднихъ вѣковъ. Въ лучшій періодъ своей жизни, когда честолюбіе еще не одолѣло въ немъ христіанскихъ стремленій, *Римскій дворъ* ревностно заботился о школахъ и думалъ даже объ общей системѣ народнаго образованія. Впослѣдствіи, въ своекорыстной борьбѣ за власть и богатства съ государями Европы, эта мысль была забыта. Она возникла вновь; но уже слишкомъ поздно, вызванная для борьбы съ протестантизмомъ, который нашелъ въ народныхъ школахъ могущественное средство пропаганды своихъ убѣжденій и передачи ихъ изъ поколѣнія въ поколѣніе [2]). Но

[1]) Macaulay, History of England, Leipzig. 1849, T. I, pag. 51, 52.
[2]) Такъ въ 1598 году вышло во Франціи постановленіе, дѣлавшее обяза-

тѣмъ не менѣе, мысль, что народное образованіе есть право и обязанность церкви, сохранилась не только въ католическихъ, но и въ протестантскихъ земляхъ: во Франціи, гдѣ борьба духовенства съ университетомъ продолжается до сихъ поръ; въ Австріи, гдѣ послѣдній конкордатъ съ Римомъ опять передаетъ народное образованіе въ руки римской іерархіи; въ Англіи, гдѣ англиканская церковь считаетъ право на народное образованіе своимъ наслѣдствомъ, дошедшимъ къ ней изъ ея католическаго періода, и даже въ протестантской Германіи, гдѣ, впрочемъ, духовенство является въ отношеніи народнаго образованія, какъ и во всѣхъ прочихъ отношеніяхъ, только органомъ правительствъ.

Но въ противоположность католицизму, протестантизмъ, гдѣ только онъ укоренялся, всюду приносилъ съ собою понятіе объ обязанности всякаго христіанскаго государства заботиться объ образованіи всѣхъ своихъ гражданъ, о правѣ и обязанности всякаго христіанина получить христіанское образованіе. Съ этимъ вмѣстѣ появлялось понятіе о правильной системѣ христіанскихъ народныхъ школъ, доступныхъ для каждаго, и обязанности посѣщенія этихъ школъ для дѣтей учебнаго возраста.

Всеобщее государственное, безплатное и принудительное христіанское образованіе — понятіе, созданное протестантизмомъ и укоренившееся всюду вмѣстѣ съ протестантской пропагандою, которой не удалось утвердиться ни въ Англіи, ни во Франціи. Вотъ почему протестантская Шотландія цѣлыя два столѣтія пользуется государственною системою школъ, тогда какъ въ Англіи нельзя пока и думать о такой системѣ. Въ попыткахъ англійскаго правительства вмѣшаться въ дѣло народнаго образованія англійское духовенство видитъ покушеніе на свои историческія прерогативы, а народъ — покушеніе на дорогія ему права личной свободы. Принудительная система образованія (compulsory system) является для англичанина какимъ-то страшилищемъ, отъ котораго онъ упорно отказывается. За то пуритане, поселившись на новой почвѣ, привели эту систему въ исполненіе съ свойственною имъ строгостью,

тельнымъ посѣщеніе школъ, въ особенности для тѣхъ людей, отцы и матери которыхъ принадлежали къ такъ называемой «реформатской религіи» (Rendu, De l'Instruction primaire à Londres, Paris, 1853, Appendix, Note A.). При Людовикѣ XIV эти попытки были возобновлены; но остались, какъ и прежде, безуспѣшными.

и законы принудительнаго общественнаго образованія были ихъ первыми законами.

Но эти протестантскія идеи на американской почвѣ скоро должны были выработаться въ совершенно новую форму, чуждую какъ Германіи, такъ и всѣмъ прочимъ государствамъ Западной Европы. Протестантскій религіозно государственный принципъ въ образованіи не могъ долго удержаться въ Сѣверной Америкѣ по причинѣ разнообразія вѣроисповѣданій и безконечнаго множества сектъ. Надлежало или отказаться отъ общественнаго образованія, или отдѣлить его совершенно отъ догматическаго, религіознаго. Сѣверо-американцы рѣшились на послѣднее—и понятіе о *государственномъ образованіи* появилось во всей своей чистотѣ: основанное на общихъ христіанскихъ началахъ, оно не приготовляетъ членовъ какой-нибудь одной изъ безчисленныхъ религіозныхъ сектъ Сѣверной Америки, но *образовываетъ гражданъ*, отъ образованія которыхъ зависитъ самая судьба Союза. Въ другомъ мѣстѣ мы полнѣе развили эту мысль, сравнивая американскую систему народнаго образованія съ системами государствъ Западной Европы; здѣсь же мы сказали довольно, чтобы показать, какой обширной идеи зародышъ таился въ суровыхъ учрежденіяхъ первыхъ пуританъ на пользу общественнаго образованія.

Простая и немногосложная система общественнаго воспитанія, заложенная первыми эмигрантами Новой Англіи подъ вліяніемъ строгихъ, даже суровыхъ, пуританскихъ принциповъ религіи, нравственности, труда и промышленности, скоро принесла обильные плоды, полные здоровья и жизни. До начала громадныхъ европейскихъ эмиграцій послѣдняго времени въ Новой Англіи было неслыханнымъ дѣломъ встрѣтить такого взрослаго человѣка, обладающаго здравымъ разсудкомъ, который бы не умѣлъ читать и писать; въ то время, когда въ старой Европѣ, обладавшей тысячелѣтними университетами и академіями, такіе люди считались десятками милліоновъ.

Но сѣверо-американцы скоро были отвлечены отъ мирнаго дѣла воспитанія, сначала войнами, а потомъ неслыханно-быстрымъ развитіемъ промышленности, которое не позволяло ученикамъ долго оставаться на школьной скамьѣ и отвлекало учителей отъ скучныхъ и неприбыльныхъ учительскихъ занятій.

Въ это время американскія школы, если не пошли назадъ, то по крайней мѣрѣ остановились въ своемъ развитіи на одной точкѣ и оставались на ней до послѣднихъ десятилѣтій. Одну изъ причинъ такой остановки шведскій путешественникъ весьма основательно находитъ въ особенномъ консервативномъ характерѣ, отличающемъ англо-саксонскую расу, который перенесли съ собою эмигранты Новой Англіи изъ своей прежней отчизны. Несмотря на все различіе своихъ политическихъ и религіозныхъ убѣжденій, составляющихъ часто крайнюю противоположность съ консервативными убѣжденіями англичанъ, потомки эмигрантовъ Новой Англіи сдѣлались въ свою очередь консерваторами. Въ глазахъ истаго новаго англичанина первые основатели и законодатели колоній непогрѣшительны, какъ папа въ глазахъ ревностнаго католика.

Но то, что было хорошо въ XVII столѣтіи, не годилось уже въ XIX, и дряхлые, полусгнившіе сараи, служившіе цѣлое столѣтіе для помѣщенія школъ, и лишенные всѣхъ удобствъ и педагогическихъ улучшеній старые учебники, учителя, способные только выслушивать уроки отъ точки до точки, и розги, какъ ultimum argumentum школьной дисциплины, глядѣли суровыми, почтенными, конечно, но вовсе неудобными развалинами посреди кипучей дѣятельности XIX вѣка и посреди громаднаго матеріальнаго благосостоянія. Но что, по крайней мѣрѣ, многія школы до послѣдняго времени оставались въ такомъ положеніи, это доказывается современными отчетами, которые начали появляться во множествѣ, когда сѣверо-американцы рѣшились снова поставить общественное школьное образованіе свое въ уровень съ матеріальнымъ развитіемъ страны.

Въ этомъ стремленіи своемъ сѣверо-американцы должны были выдержать борьбу съ двумя вновь выросшими препятствіями: съ сильнымъ стремленіемъ промышленности, поглощавшей и учителей и учениковъ, и съ невѣжествомъ новыхъ переселенцевъ, наплывавшихъ страшными толпами изъ Европы и совершенно непохожихъ на первыхъ колонистовъ Новой Англіи. Первые эмигранты, уходя отъ тупыхъ религіозныхъ преслѣдованій одолѣвшей партіи, приносили съ собою въ новое отечество строгую нравственность, желѣзную волю, образованіе, фанатическую любовь къ труду, простотѣ, воздержности и честной жизни, и часто весьма значительные капиталы. Новые переселенцы, въ особенности нѣмцы и ир-

ландцы, бѣгутъ изъ Европы отъ бѣдности, соединенной часто съ невѣжествомъ, пороками и лѣнью, и приносятъ въ своихъ характерахъ неизгладимые слѣды своей прежней жалкой жизни. Скоро узнаютъ эти пришельцы свои новыя права; но не скоро привыкаютъ къ своимъ новымъ обязанностямъ. Этотъ постоянно прибавляющійся элементъ такъ громаденъ, грубъ и разнороденъ, что общественная жизнь сѣверо-американцевъ, несмотря на всю свою молодую энергію, не можетъ переработать его. Вотъ откуда тѣ толпы полудикихъ бродягъ, которыми наводнены большіе города Сѣверной Америки [1]). Хотя двери всѣхъ школъ открыты передъ этими новыми пришельцами, но они не привыкли еще цѣнить благодѣяній воспитанія. Ирландцы, кромѣ того, подчиняются вліянію римско-католическаго духовенства, возстающаго противъ посѣщенія школъ, въ которыхъ хотя и не учатъ догматамъ ни одного исповѣданія, но которыя тѣмъ не менѣе проникнуты духомъ протестантизма.

Такое положеніе вещей и постепенно возрастающая масса невѣжества посреди образованія не могли не обратить на себя вниманія американскихъ политиковъ. Съ особенною живостью высказывается это вниманіе съ президентства генерала Джаксона, когда сѣверо-американцы сознали, что при ихъ образѣ правленія самое существованіе государства зависитъ отъ степени образованія его гражданъ [2]). Съ этого времени вопросъ о школахъ сдѣлался самымъ обыкновеннымъ и самымъ живымъ вопросомъ въ парламентахъ и на митингахъ, и дѣло такъ быстро подвинулось впередъ въ послѣдніе двадцать лѣтъ (президентство генерала Джаксона съ 1829 по 1835 г.), что американцы не безъ основанія гордятся своею системою школъ и любятъ показывать ихъ иностранцамъ.

---

[1]) Такъ въ Нью-Іоркѣ, по отчетамъ полиціи еще за 1839 годъ, было 2555 бродягъ отъ 8-ми до 16 лѣтъ, живущихъ нищенствомъ и предосудительными промыслами, и кромѣ того 2383 дитяти, не посѣщающихъ школу, хотя они и достигли уже школьнаго возраста. Должно замѣтить, что Нью-Іоркъ имѣетъ 500,000 жителей, на половину европейцевъ, по большей части ирландцевъ и нѣмцевъ.

[2]) Изъ 206 членовъ, составлявшихъ въ 1826 году палату представителей въ Коннектикутѣ, 180 первоначально или исключительно получили образованіе въ *народныхъ* школахъ. Здѣсь замѣтимъ кстати, что выраженія *народная* школа (national school), *общественная* школа (common school), *публичная* школа (public school) и *свободная* (т. е. безплатная) школа (free school) значитъ въ Сѣверной Америкѣ одно и то же.

Первымъ проявленіемъ возрожденія школъ можно считать учрежденіе большаго педагогическаго общества, *Американскій Институтъ Воспитанія,* составившагося изъ учителей и другихъ лицъ, заинтересованныхъ въ дѣлѣ народнаго образованія. Митинги и публичныя засѣданія этого общества много способствовали возбужденію въ народѣ педагогическихъ вопросовъ и распространенію знаній въ педагогической области. Вслѣдъ за этимъ, въ разныхъ штатахъ, округахъ и городахъ появилось множество обществъ, имѣющихъ ту же цѣль, но болѣе тѣсный кругъ дѣйствій. Журналистика также не отстала отъ общаго движенія, и въ настоящее время трудно перечислить всѣ педагогическіе журналы и газеты Сѣверной Америки. Основателями обществъ и журналовъ по большей части были сами учителя [1]). Въ это же время начинаются многочисленныя путешествія въ Европу съ педагогическою цѣлью. Изъ путешественниковъ такого рода наиболѣе замѣчательны: Генри Бернэрдъ и Горасъ Мэнъ, путешествовавшіе на свой счетъ; профессоръ Стоу (Stowe), посланный законодательнымъ собраніемъ Огейскаго штата, и Бахъ, посланный Жирардовской коллегіей (Girard's College), которой онъ былъ директоромъ. Многія изъ улучшеній современной системы американскихъ школъ заимствованы изъ Европы, хотя каждый разъ противъ всякаго нововведенія возстаетъ сильная консервативная партія, въ особенности противъ заимствованій изъ Пруссіи.

[1]) Изъ педагогическихъ обществъ Сильестрёмъ указываетъ на два замѣчательнѣйшія: *«Палата народнаго воспитанія»* въ Огейо и *«Національное собраніе друзей общественнаго воспитанія»*. Это послѣднее общество основано въ 1849 году и имѣетъ цѣлью собирать въ другихъ государствахъ всѣ свѣдѣнія, касающіяся педагогики, и обдумывать то, насколько европейскія педагогическія мѣры могутъ быть приложены въ Америкѣ. Изъ журналовъ замѣчательны: *«Журналъ общественныхъ школъ»* (Common School Journal) въ Массачузетсѣ, издаваемый Горасомъ Мэномъ, который путешествовалъ по Европѣ съ педагогическою цѣлью; такой же журналъ въ Коннектикутѣ (The Connecticut Common School Journal), издаваемый Генри Бернэрдомъ, тоже весьма замѣчательнымъ человѣкомъ; его же журналъ въ Родъ-Эйландѣ: *«Окружный школьный журналъ для Нью-Іоркскаго штата»* (The District School Journal for the State of New-York), издаваемый на счетъ штата; *«Американскія лѣтописи воспитанія и ученія»* (American Annals of Educations and Instruction), издаваемый въ Бостонѣ многими лицами, и т. д. Нѣкоторые изъ этихъ журналовъ прекратились, сдѣлавъ свое дѣло, другіе появились на ихъ мѣсто; а небольшихъ школьныхъ журналовъ, имѣющихъ опредѣленный кругъ читателей и живущихъ весьма недолго, рождается и умираетъ невѣроятное множество.

Эти усилія не остались безплодными, и множество существенныхъ реформъ было произведено въ системѣ народнаго воспитанія. *Въ послѣднія двадцать лѣтъ* почти во всѣхъ штатахъ установился правильный и дѣятельный правительственный надзоръ въ школьномъ управленіи; положено прочное основаніе образованію учителей учрежденіемъ нормальныхъ школъ и другими мѣрами; узнаны и приняты лучшіе методы ученія; выстроены по новымъ планамъ школьные дома и пр. Словомъ, нѣтъ ни одной отрасли въ системѣ народнаго воспитанія, которая бы не ушла далеко впередъ въ эти послѣднія двадцать лѣтъ.

„Я внимательно изслѣдовалъ, говоритъ г. Сильестрёмъ, всѣ документы, относящіеся къ этому великому дѣлу преобразованія, и пришелъ къ заключенію, котораго не могу не высказать моимъ читателямъ. Сначала я смотрѣлъ съ удивленіемъ и съ грустью на темную картину, которая раскидывалась передъ моими глазами во многихъ отчетахъ; потому что, принявши даже въ разсчетъ всѣ преувеличенія, которыя могли быть въ раскраскѣ (американцы, какъ и англичане, любятъ выставлять злоупотребленія въ безпощадной наготѣ), все еще остается довольно дурного, чтобы пробудить въ наблюдателѣ подобныя чувства. Но чѣмъ болѣе я углублялся въ предметъ и видѣлъ постепенное развитіе реформы, тѣмъ свѣтлѣе становился передо мною горизонтъ и стали показываться вещи, которыхъ я вовсе не ожидалъ въ началѣ изысканія“.

Желая дать понятіе о характерѣ этой великой воспитательной реформы, г. Сильестремъ приводитъ въ примѣръ дѣйствіе ея въ одномъ изъ самыхъ малыхъ штатовъ Союза.

Реформа въ Родъ-Эйландѣ была поручена опытному педагогу, долго управлявшему школами Коннектикута и много путешествовавшему по Европѣ съ педагогическою цѣлью, Генри Бернэрду, о которомъ было уже говорено выше.

Мистеръ Бернэрдъ прежде всего озаботился собраніемъ свѣдѣній о настоящемъ состояніи школъ. Для этой цѣли онъ, во-первыхъ, дважды посѣтилъ каждое мѣстечко (town) [1]) штата, осмо-

[1]) Для избѣжанія недоразумѣній, мы должны сказать, что словомъ *мѣстечко* мы переводимъ англійское слово town, въ отличіе отъ города, city. Въ Сѣверной Америкѣ нѣтъ селъ въ нашемъ смыслѣ слова, а есть только фермы или *хутора* (farm), мѣстечко (town), имѣющее не болѣе 2,000 или 3,000 жителей и города (city), имѣющіе большее число жителей и особенное городское управ-

трѣлъ до 200 школъ, бесѣдовалъ болѣе чѣмъ съ 400 учителей объ ихъ методахъ преподаванія, экзаменовалъ воспитанниковъ въ школахъ и внѣ школъ, совѣщался лично съ школьными комитетами каждаго мѣстечка и со многими другими лицами, заинтересованными въ дѣлѣ воспитанія; во-вторыхъ, онъ разослалъ болѣе 1000 циркуляровъ къ учителямъ и въ школьные комитеты съ вопросами о самыхъ мельчайшихъ подробностяхъ учебной части; въ-третьихъ, созывалъ публичные митинги въ каждомъ мѣстечкѣ, чтобы дать случай всякому выразить свое мнѣніе въ открытомъ совѣщаніи. Потомъ, вслѣдствіе этихъ изысканій, онъ далъ самъ или черезъ другихъ болѣе 500 публичныхъ лекцій о предметахъ, относящихся къ организаціи школъ; написалъ болѣе 1000 писемъ въ отвѣтъ на различные адресованные къ нему вопросы о воспитаніи; вызвалъ множество періодическихъ изданій относительно этого предмета и приступилъ къ изданію педагогическаго журнала на счетъ штата. Далѣе, мистеръ Бернэрдъ положилъ основаніе педагогическимъ библіотекамъ въ каждомъ мѣстечкѣ, состоящимъ изъ главнѣйшихъ педагогическихъ сочиненій; помогъ установленію генеральнаго собранія для улучшенія школъ и учрежденію частныхъ учительскихъ обществъ; сдѣлалъ предварительныя распоряженія для улучшенія образованія учителей; содѣйствовалъ перестройкѣ школъ опубликованіемъ плановъ, учрежденію школьныхъ библіотекъ и т. д. *Только послѣ всего этого мистеръ Бернэрдъ приступилъ къ начертанію проекта новыхъ законовъ школьнаго устройства.*

Вотъ примѣръ школьной реформы, какъ она совершалась въ каждомъ штатѣ, въ каждомъ округѣ, въ каждомъ мѣстечкѣ Союза. Такимъ путемъ личнаго убѣжденія шелъ этотъ крестовый походъ противъ невѣжества, полуразрушенныхъ школъ, дурныхъ преподавателей и ложныхъ методъ. Понятно само собою, что при такомъ образѣ дѣйствія преобразованіе школъ совершалось не столько по

леніе (альдермана, напримѣръ), тогда какъ въ мѣстечкахъ всѣ дѣла рѣшаются на общихъ митингахъ, похожихъ на наши сельскія сходки. Должно еще замѣтить, что это дѣленіе на мѣстечки и ихъ округи не имѣетъ никакого отношенія съ дѣленіемъ на приходы, какъ въ Германіи. Приходъ въ Америкѣ есть не болѣе какъ *конгрегація* (congregation), собраніе извѣстнаго числа лицъ, принадлежащихъ къ одной сектѣ, и не имѣетъ никакого отношенія къ территоріальному и политическому дѣленію.

формѣ, какъ это часто случается, сколько по сущности. Еще много осталось полуразвалившихся школъ и во многихъ изъ нихъ держится преподаваніе на старыхъ основаніяхъ, еще много преподавателей, которыхъ слѣдуетъ замѣнить другими; но общественное мнѣніе уже перемѣнилось и посвѣтлѣло, самыя основанія старой системы подрыты, корень новой реформы уже принялся и растетъ съ силою и быстротою, свойственною растеніямъ американской почвы.

Изъ старыхъ штатовъ Нью-Іоркъ первый ввелъ у себя самыя обширныя преобразованія. Въ Нью-Джерзеѣ же и Пенсильваніи народное образованіе, сравнительно съ Нью-Іоркомъ и Массачузетсомъ, весьма мало подвинулось впередъ. Причины этого Сильверстремъ ищетъ въ преобладаніи квакерскаго вліянія въ этихъ штатахъ. Хотя квакеровъ никакъ нельзя упрекнуть во враждѣ къ образованію, но главное ихъ направленіе филантропическое, и городъ Филадельфія славится своими филантропическими заведеніями. То же самое направленіе обнаруживаютъ квакеры и въ организаціи народнаго воспитанія, и обращаютъ вниманіе только на устройство школъ для дѣтей бѣдныхъ родителей, предоставляя дѣтямъ родителей достаточныхъ учиться въ частныхъ заведеніяхъ. Вотъ почему общественныя школы теряютъ въ квакерскихъ общинахъ тотъ характеръ, который онѣ имѣютъ въ другихъ штатахъ Сѣверной Америки; а вмѣстѣ съ тѣмъ и ту энергію, которой отличаются онѣ въ Новой Англіи, гдѣ народныя школы устраиваются одинаково для всѣхъ сословій. Впрочемъ, въ послѣднее время и въ филадельфійскихъ школахъ произошли многія улучшенія и нѣкоторыя изъ нихъ могутъ выдержать теперь сравненіе съ школами Бостона и Нью-Іорка. Нехорошо принимается также школьное образованіе тамъ, гдѣ преобладаетъ нѣмецкое населеніе, построившееся и въ Америкѣ въ замкнутыя, исключительныя общины, составляющія, такъ сказать, государства въ государствѣ.

Между новыми западными штатами Огейо, сдѣлавшійся независимымъ штатомъ въ 1802 г., и Мичиганъ (независимый штатъ съ 1836 г.) занимаютъ первое мѣсто въ дѣлѣ народнаго образованія. Прочіе западные штаты, Индіана (съ 1848) и, наконецъ, Калифорнія также всѣ ввели у себя правильную систему общественныхъ школъ. Эмигранты Новой Англіи, которые были главными колонизаторами этихъ странъ, всюду приносили ту любовь

къ образованію, которою отличались они въ отечествѣ и которую наслѣдовали отъ своихъ предковъ. Съ строгимъ консерватизмомъ, преобладающимъ въ ихъ характерѣ, они сохранили завѣтъ своихъ *праотцевъ*. Гдѣ только ни появлялись колонисты Новой Англіи, вездѣ, по удовлетвореніи самыхъ первыхъ матеріальныхъ потребностей, тотчасъ же полагали основаніе церкви и школы. Церковь и школа болѣе всего напоминали ихъ милую для нихъ Новую Англію.

При первомъ взглядѣ на разнообразіе тридцати Сѣверо-Американскихъ штатовъ кажется невозможнымъ обозрѣть устройство учебной части во всѣхъ этихъ государствахъ, независимыхъ въ дѣлахъ внутренняго управленія; но скоро можно убѣдиться, что разнообразіе невелико. Законодательная мѣра или педагогическая система, принявшаяся хорошо въ одномъ мѣстѣ, быстро переходитъ въ другія, и изучивъ главные *руководствующіе* штаты въ педагогическомъ отношеніи, Массачузетскій и Нью-Іоркскій, останется немногое прибавить въ частности о каждомъ штатѣ.

Массачузетсъ, какъ и всѣ Ново-Англійскіе штаты, раздѣляется въ административномъ отношеніи на мѣстечки (towns) и ихъ округи (town schips) [1]. Каждый городской округъ (такъ переведемъ слово (town schips) обязанъ самъ заботиться объ общественномъ образованіи, точно такъ же, какъ и объ общественномъ призрѣніи, содержаніи дорогъ, мостовъ и проч. Община каждаго городского округа сама установляетъ у себя *школьные округа* (school districts). Въ учебномъ отчетѣ Массачузетса за 1850 г. въ 315-ти городскихъ общинахъ показано 3,749 школьныхъ округовъ, что почти равняется числу самихъ школъ. Это число школъ приходится на 800,000 жителей и на 800 англійскихъ квадратныхъ миль; одна школа, слѣдовательно, на 200 чел. жителей.

Соображаясь съ обстоятельствами, два или болѣе *школьные округа*, лежащіе по сосѣдству, могутъ соединиться въ одинъ *союзный школьный округъ*, съ цѣлью учрежденія общей для нихъ общественной школы высшаго разряда для болѣе взрослыхъ воспитанниковъ; но для малолѣтнихъ каждый школьный округъ долженъ имѣть свою отдѣльную школу. Округи, сосѣдніе между

[1]) Среднимъ числомъ каждый округъ этого штата имѣетъ отъ 2,000 до 3,000 жителей.

собою, хотя и принадлежащіе къ разнымъ городскимъ общинамъ, могутъ составлять соединенные округи для учрежденія второстепенной школы.

Городскія общины точно такъ же соединяются между собою для учрежденія школъ *высшихъ*. Какъ городская община въ школьномъ отношеніи, такъ каждый школьный округъ являются передъ закономъ юридическими лицами: могутъ имѣть свою собственность, являться передъ судомъ, вести процессы и т. д. Отъ нихъ требуется только, чтобы они были признаны закономъ и вели правильный отчетъ въ своихъ дѣйствіяхъ.

Каждое мѣстечко, какъ бы оно мало ни было, обязано по закону имѣть, по крайней мѣрѣ, одну школу, въ которой преподаваніе продолжалось бы *не менѣе шести мѣсяцевъ* въ году.

Каждое городское общество, считающее въ своемъ составѣ *сто* семействъ или сто хозяйствъ, должно содержать, по крайней мѣрѣ, одну школу, въ которой преподаваніе продолжалось бы *весь годъ*, или двѣ школы съ преподаваніемъ въ каждой по шести мѣсяцевъ въ годъ.

Каждое городское общество, состоящее изъ 150-ти семействъ, должно содержать двѣ школы въ продолженіе девяти мѣсяцевъ въ году или три школы, каждая по шести мѣсяцевъ, и т. д.

Въ этихъ школахъ учатъ чтенію, письму, ариѳметикѣ, англійской грамматикѣ, *географіи* и *хорошему обращенію*.

Кромѣ этихъ школъ, каждое городское общество, состоящее изъ 500 семействъ, должно имѣть еще одну школу, въ которой, кромѣ вышеисчисленныхъ предметовъ, преподавались бы: *исторія Соединенныхъ Штатовъ, геометрія, алгебра, землемѣріе* и *бухгалтерія*. Эта школа должна быть открыта не менѣе девяти мѣсяцевъ въ году. Такія школы носятъ названіе *англійскихъ высшихъ школъ* (Englisch high schools).

Не можемъ не остановиться здѣсь и не указать на особенность распредѣленія предметовъ въ американскихъ школахъ, соображеннаго съ дѣйствительными потребностями промышленной жизни. Географія, отечественная исторія, землемѣріе и бухгалтерія въ первоначальныхъ школахъ составляютъ характеристическое явленіе, не повторяющееся въ Европѣ.

Въ придачу ко всѣмъ вышеисчисленнымъ школамъ городскія

общины, имѣющія 4000 душъ населенія и болѣе, обязаны еще содержать такъ-называемую *латинскую высшую школу*, въ которой, кромѣ другихъ предметовъ, преподаются языки латинскій и греческій, всеобщая исторія, логика и риторика.

Всѣ эти школы открыты всякому члену общины безъ различія по достиженіи положенныхъ лѣтъ: *высшія англійскія* и *латинскія школы* для всей городской общины, окружныя школы только для округа. Городское общество, имѣющее и менѣе 4000 душъ, можетъ содержать высшую школу, если хочетъ, или соединиться съ другой общиною для этой цѣли, или, наконецъ, войти въ договоръ съ общиною, уже имѣющею такую школу.

По офиціальному отчету за 1850 годъ въ Массачузетсѣ находились 25 городскихъ общинъ, входящихъ по населенію въ высшую категорію и обязанныхъ по закону содержать латинскія школы и 65 общинъ, обязанныхъ содержать англійскія школы. Такимъ образомъ, одна англійская школа приходится на 12,000 жителей и одна высшая латинская на 32,000 жителей; но въ настоящее время это число еще не вполнѣ достигнуто.

Деньги на жалованье учителямъ и на отопленіе школы назначаются на ежегодныхъ митингахъ всѣми членами городской общины, имѣющими право голоса. На этихъ же митингахъ вотированная сумма раздѣляется между округами общины, или, что все равно, между школами. Законъ не опредѣляетъ никакихъ правилъ для этого раздѣленія и оно дѣлается чрезвычайно разнообразно; но всего справедливѣе этотъ дѣлежъ тогда (такъ какъ большая часть этихъ денегъ идетъ на жалованье учителямъ), когда сумма разсчитывается по числу учителей въ школѣ, опредѣливъ заранѣе maximum числа учениковъ на одного учителя.

Постройка школьныхъ домовъ, содержаніе ихъ, покупка необходимыхъ учебныхъ матеріаловъ и прочее лежитъ обыкновенно на обязанности того округа, въ которомъ находится школа. Но иногда эту обязанность удерживаетъ за собою сама городская община для всѣхъ ея окружныхъ школъ, и должно замѣтить, что въ этомъ послѣднемъ случаѣ школьные дома построены лучше, и равномѣрнѣе и обильнѣе снабжены матеріалами, что зависитъ отъ большей обширности операцій, если онѣ дѣлаются на всю область городской общины, а не на одну школу.

Налоги въ пользу школъ собираются вмѣстѣ съ прочими налогами. Управленіе школами городской общины ввѣряется *школьному комитету* (school committee), состоящему изъ трехъ, пяти или семи членовъ, выбираемыхъ общиною ежегодно. Каждый изъ членовъ получаетъ по доллару за день занятій по комитету. Кромѣ того, каждый школьный округъ имѣетъ особый комитетъ (prudential committee) изъ трехъ членовъ. Дѣло этого послѣдняго комитета, который состоитъ иногда только изъ одного члена, собирать митинги по школьнымъ дѣламъ и приводить въ исполненіе рѣшеніе этихъ митинговъ. Жители округа ручаются, каждый за всѣхъ и всѣ за каждаго, въ законности дѣйствій комитета, дѣлами котораго завѣдываетъ особенный секретарь, нанимаемый округомъ. Окружные комитеты подчинены городскому. Окружные комитеты завѣдываютъ: 1) Постройкою, поддержкою, меблировкою, отопленіемъ школы, доставленіемъ школьныхъ матеріаловъ и проч. 2) Наймомъ учителей. Но ни одинъ учитель не можетъ быть нанятъ окружнымъ комитетомъ, не получивъ предварительно удостовѣренія въ способности быть учителемъ отъ городского комитета, который испытываетъ его самъ и самъ удостовѣряется въ его поведеніи. Это удостовѣреніе *имѣетъ силу на одинъ годъ* и въ округѣ той городской общины, школьнымъ комитетомъ которой оно выдано. Наемъ учителя, не имѣющаго такого свидѣтельства, считается незаконнымъ. 3) Окружные комитеты заботятся также о программахъ ученія, школьныхъ книгахъ и проч. Городской комитетъ опредѣляетъ книги, которыя могутъ быть приняты за руководство въ школахъ его округовъ; единственнымъ ограниченіемъ въ этомъ случаѣ является правило, что эти книги не должны носить на себѣ отпечатка сектизма. Городскимъ комитетомъ опредѣляется также возрастъ воспитанниковъ. Въ окружныхъ школахъ четырехлѣтній возрастъ принимается за minimum. Родители или опекуны дѣтей обязаны сами доставить имъ книги, избранныя комитетомъ. Въ случаѣ неисполненія этого условія, комитетъ покупаетъ книги самъ, и потомъ на митингѣ разбираютъ: взыскать ли съ родителей деньги, употребленныя на книги, или поставить ихъ на счетъ общины? Школьные комитеты съ этою цѣлью содержатъ обширныя учебныя библіотеки, покупаютъ книги въ большомъ количествѣ, а потому и продаютъ ихъ очень дешево.

Школьная дисциплина находится также въ рукахъ городского комитета. Законъ ничего не говоритъ объ употребленіи тѣлеснаго наказанія; но вообще оно допускается, хотя теперь гораздо менѣе въ употребленіи, чѣмъ прежде. Приложеніе этого наказанія предоставляется учителю, который также, принимая на свою отвѣтственность, можетъ выгнать ученика изъ школы; но только до того времени, пока будутъ имѣть случай представить объ этомъ комитету, который можетъ подтвердить исключеніе, но не навсегда, а только на время своей службы, продолжающейся, какъ мы видѣли, одинъ годъ.

Инспекція школъ. Городской комитетъ долженъ инспектировать всѣ школы. Комитетъ въ цѣломъ своемъ составѣ каждую четверть года объѣзжаетъ всѣ округи, и кромѣ того, передъ посѣщеніемъ того или другого округа всѣмъ комитетомъ, одинъ изъ членовъ его живетъ въ округѣ и инспектируетъ его школу двѣ недѣли, такъ что онъ предварительно уже собираетъ всѣ факты для инспекціи. Объ инспекціи школа вообще предувѣдомляется заранѣе. Кромѣ этой инспекціи, каждый членъ комитета обязанъ посѣтить по крайней мѣрѣ одну школу въ мѣсяцъ — нечаянно. Члены комитета сами экзаменуютъ дѣтей или заставляютъ учителей экзаменовать ихъ при себѣ

Изъ этого видно, что окружные комитеты завѣдываютъ болѣе матеріальной стороной школьнаго управленія; а нравственный и учебный надзоръ принадлежитъ городскимъ комитетамъ, которые потому должны состоять изъ лицъ, способныхъ экзаменовать учителей, организовывать преподаваніе, выбирать учебники и т. д.

Въ послѣднее время къ этой системѣ Массачузетскихъ общественныхъ школъ, остававшейся почти безъ перемѣны съ самаго основанія колоніи, сдѣланы замѣчательныя прибавленія: 1) Въ 1834 году учрежденъ общественный фондъ для поддержанія школъ и признана за штатомъ, во всемъ его составѣ, обязанность поддерживать систему общественнаго воспитанія. 2) Учреждена въ штатѣ центральная власть въ дѣлѣ общественнаго воспитанія—воспитательный совѣтъ штата (Board of Education—съ 1837 года). 3) Введены нормальныя школы для приготовленія учителей (съ 1838 г.) [1].

[1]) Первое начало введенію нормальныхъ школъ или педагогическихъ институтовъ положилъ мистеръ Дуэйтъ (Dwight), пожертвовавъ штату на нор-

Впрочемъ, *Воспитательный Совѣтъ* (Board of Education) Массачузетса нисколько не напоминаетъ министерствъ континентальныхъ государствъ. Предложеніе учредить Воспитательный Совѣтъ встрѣтило большое сопротивленіе у американскихъ консерваторовъ, видѣвшихъ въ этомъ нарушеніе мѣстныхъ правъ, подъ эгидою которыхъ процвѣло американское образованіе. Подобное этому явленіе мы видимъ и въ Англіи, когда предложено было въ парламентѣ учрежденіе *Совѣщательнаго Комитета о Воспитаніи* (Committee of Council on Education). Мысль эта была предложена еще канцлеромъ Брумомъ, въ 1818 году, и только въ 1839 успѣла одолѣть сильную оппозицію въ парламентѣ и публикѣ. Но въ Англіи воспитаніе предоставлено предпріимчивости частныхъ лицъ и частныхъ, произвольно составившихся, обществъ: а въ Сѣверной Америкѣ, какъ мы видѣли, оно вмѣнено въ обязанность общимъ закономъ. По этому самому и вопросъ объ учрежденіи центральнаго для всего штата воспитательнаго комитета принялъ нѣсколько другія формы; хотя въ сущности этотъ вопросъ для обоихъ государствъ былъ одинаковъ, съ тою только разницею, что въ Англіи онъ рѣшался между частными лицами и правительствомъ, а въ Америкѣ между правительствомъ штата и *общинами* или правительствами общинъ.

Замѣчательно, что вопросъ этотъ возникъ въ Англіи гораздо раньше, чѣмъ въ Америкѣ; но рѣшенъ былъ раньше въ Америкѣ, чѣмъ въ Англіи. Англійскій правительственный комитетъ о воспитаніи былъ учрежденъ въ 1839 году, а такой же комитетъ въ Массачузетсѣ былъ открытъ уже въ 1834 г. Должно замѣтить также и то, что Массачузетскій комитетъ, сравнительно съ обширностью вѣдомства, не только обладаетъ большими денежными средствами, но и самая сфера его дѣйствій гораздо обширнѣе и правила для нихъ болѣе развиты.

Горасъ Мэнъ, путешествовавшій по Европѣ съ педагогическою цѣлью и бывшій въ то время президентомъ Массачузетскаго Сената, знаменитый юристъ, много трудившійся надъ статутами штата, принялъ на себя должность секретаря Воспитательнаго Совѣта, и

мальную школу 10,000 долларовъ, съ тѣмъ, чтобы штатъ отъ себя прибавилъ столько же.

съ этимъ вмѣстѣ началась новая эра для общественнаго воспитанія Сѣверной Америки.

Воспитательный Совѣтъ *специально* завѣдываетъ всѣми нормальными школами или педагогическими институтами штата; но въ другихъ отношеніяхъ дѣйствія его ограничиваются: собираніемъ фактовъ по учебной части, распространеніемъ педагогическихъ свѣдѣній, пособіями и совѣтами мѣстнымъ управленіямъ. Воспитательный Совѣтъ Массачузетса состоитъ изъ десяти членовъ, между которыми, ex officio, находятся правитель штата и депутатъ-правитель. Восемь другихъ членовъ выбираются на восемь лѣтъ правителемъ и совѣтомъ, и каждый годъ одинъ изъ членовъ мѣняется. Члены совѣта не получаютъ жалованья, но вознаграждаются за всѣ издержки по службѣ. Секретарь, на которомъ лежитъ большая часть дѣла, получаетъ 1600 долларовъ въ годъ жалованья, кромѣ вознагражденія всѣхъ издержекъ по службѣ.

Обязанности Воспитательнаго Совѣта состоятъ въ слѣдующемъ: 1) Составленіе ежегоднаго отчета по учебной части штата. Отчетъ этотъ представляется Законодательному Собранію. Для этой цѣли всѣ школьные комитеты присылаютъ въ Совѣтъ свои отчеты. 2) Собраніе вообще всѣхъ фактовъ, относящихся до общественнаго воспитанія, и распространеніе педагогическихъ свѣдѣній въ школьныхъ округахъ штата. 3) Избраніе изъ членовъ Совѣта одного инспектора въ каждую нормальную школу и пріисканіе учителей въ эти школы. 4) Избраніе изъ среды членовъ Совѣта директоровъ нормальныхъ школъ. 5) Подробный отчетъ Законодательному Собранію въ дѣятельности Совѣта.

Секретарь Совѣта дѣлаетъ ежегодно обширную инспекцію по штату, въ продолженіе которой публичными лекціями и рѣчами на митингахъ старается поддержать общій интересъ, принимаемый публикою въ дѣлѣ воспитанія. Ему помогаютъ въ этомъ два особые агента.

Секретарь обязанъ содержать собраніе книгъ, картъ и другихъ учебныхъ матеріаловъ, приносимыхъ въ даръ Совѣту (а такихъ даровъ не мало), и небольшая сумма отпускается ему на пополненіе этой педагогической библіотеки, которая должна быть открыта для всѣхъ учителей и школьныхъ властей, которыя только пожелаютъ ею воспользоваться.

Не можемъ не остановить вниманія читателей на этомъ послѣднемъ учрежденіи, которое кажется намъ весьма полезнымъ и такимъ же вѣроятно покажется всякому, кто испыталъ самъ трудность собиранія и обозрѣнія педагогическихъ книгъ, учебниковъ и разнаго рода учебныхъ пособій.

Одну изъ важнѣйшихъ обязанностей Массачузетскаго Воспитательнаго Совѣта составляетъ собираніе, приведеніе къ порядку и опубликованіе статистическихъ данныхъ, выражающихъ современное состояніе общественнаго (не одного только школьнаго) образованія различныхъ мѣстностей штата. Для этой цѣли комитетъ разсылаетъ по всѣмъ школьнымъ комитетамъ бланковые отчеты, рубрики которыхъ должны быть наполняемы учителями школъ, безъ чего имъ не выдается слѣдующее имъ жалованье. Эти отчеты состоятъ изъ обыкновенныхъ, постоянно существующихъ рубрикъ и экстраординарныхъ вопросовъ, касательно того или другого факта, объясненіе котораго требуется по соображеніямъ Воспитательнаго Совѣта. Вопросы эти касаются не однѣхъ школъ, но всѣхъ фактовъ общественнаго образованія. Спрашивается, напримѣръ: „Есть ли въ вашемъ городѣ или мѣстечкѣ библіотека? Изъ сколькихъ и какихъ книгъ она состоитъ? Кто ихъ читаетъ? Есть ли литературныя общества и проч.?“ Кромѣ того, отправляются отдѣльные вопросы къ мануфактуристамъ и земледѣльцамъ относительно, напримѣръ, большей или меньшей способности и нравственности работниковъ, получившихъ хорошее образованіе въ общественныхъ школахъ, или не получившихъ его. Къ медикамъ посылаются вопросы, относящіеся къ воспитательной гигіенѣ и проч. Кромѣ того, школьные комитеты присылаютъ годовые отчеты. Эти послѣдніе отчеты предварительно читаются вслухъ на митингахъ и, если комитетъ пожелаетъ, печатаются для раздачи жителямъ городского округа.

Изъ всѣхъ этихъ матеріаловъ секретарь Воспитательнаго Совѣта составляетъ свое ежегодное *„извлеченіе изъ школьныхъ обзоровъ“*, или, какъ его называютъ въ Америкѣ, — *школьное обозрѣніе* (School Abstract), изъ которыхъ каждое въ послѣдніе годы, не смотря на всю обыкновенную ихъ сжатость, занимаетъ четыре толстыя тетради (in octavo). Эти отчеты печатаются въ числѣ 1750-ти экземпляровъ, раздаются членамъ Законодательнаго Со-

бранія, разсылаются по городамъ и школьнымъ комитетамъ. Кромѣ того, Воспитательный Совѣтъ ежегодно представляетъ Законодательному Собранію особенный годовой отчетъ, тщательно обработанный секретаремъ Совѣта. Въ этомъ отчетѣ излагаются всѣ результаты дѣятельности Совѣта, критическій взглядъ на современное состояніе общественнаго воспитанія, равно какъ и всѣ предположенія, клонящіяся къ улучшенію педагогики и дальнѣйшему развитію народнаго образованія. Этотъ отчетъ печатается въ числѣ 8,000 экземпляровъ, изъ которыхъ 3,000 раздаются между членами Законодательнаго Собранія, а остальные разсылаются по школьнымъ комитетамъ. Отчеты Гораса Мэна, бывшаго секретаря Массачузетскаго Воспитательнаго Совѣта, съ полезною дѣятельностью котораго мы уже познакомили читателя, составляютъ цѣлую педагогическую библіотеку, исполненную самыхъ полезныхъ практическихъ замѣчаній.

Въ этомъ отчетѣ есть одна глава, имѣющая цѣлью возбудить соревнованіе въ дѣлѣ народнаго воспитанія между различными городскими общинами штата. Въ ней города и мѣстечки штата поставлены одно за другимъ соотвѣтственно суммѣ денегъ, которая вотируется митингами на воспитаніе, раскладывая эту сумму на каждаго мальчика округа въ школьномъ возрастѣ. Кто знаетъ средневѣковую привязанность сѣверо-американца къ своему мѣсточку, кто знаетъ упорную, хвастливую гордость ихъ въ этомъ отношеніи, тотъ пойметъ, какое побудительное средство для ревности сѣверо-американца въ дѣлѣ общественнаго образованія находится въ этой главѣ отчета.

Кромѣ нравственнаго вспомоществованія общественному образованію черезъ посредство Воспитательнаго Совѣта, Массачузетскій штатъ оказываетъ и матеріальное денежное вспомоществованіе на этотъ предметъ. Изъ фонда, отдѣленнаго на образованіе, который не можетъ превышать 1,000,000 долларовъ, раздѣляются проценты по городскимъ общинамъ, сообразно числу дѣтей, отъ 5-ти до 15-ти-лѣтняго возраста, находящихся въ общинѣ. Но эти деньги даются только въ тѣ общины, которыя, *во-первыхъ*, издерживаютъ сами на образованіе всѣхъ дѣтей, находящихся въ общинѣ и достигшихъ школьнаго возраста, не менѣе $1^1/_2$ доллара въ годъ на каждаго, и, *во-вторыхъ*, присылаютъ въ Воспита-

тельный Совѣтъ ежегодно установленные отчеты: при несоблюденіи одного изъ этихъ условій, вспомоществованіе штата отнимается. Здѣсь мы видимъ то же начало, которое приведено въ Англіи. Штатъ, оставляя всю силу, свойственную индивидуальнымъ, или, лучше сказать, мѣстнымъ предпріятіямъ, дѣйствуетъ съ своей стороны только поощреніемъ, вспомоществованіемъ, собраніемъ фактовъ и распространеніемъ свѣдѣній, относящихся къ дѣлу воспитанія. Но тогда какъ въ Англіи народное образованіе оставляется на произволъ случая, въ Сѣверной Америкѣ оно по закону дѣлается обязательнымъ для общинъ, сообразно съ силами каждой изъ нихъ.

Изъ этихъ денегъ, выдаваемыхъ штатомъ, 7000 долларовъ идутъ на нормальныя школы, приготовляющія воспитателей. Часть денегъ идетъ также на усиленіе школьныхъ библіотекъ, и притомъ, придерживаясь того же правила — поощрять мѣстную дѣятельность, не замѣняя ее собою и не потворствуя скряжничеству или невѣжеству. Школьный округъ, употребляющій пятьдесятъ долларовъ на школьную библіотеку, имѣетъ право на полученіе такой же суммы отъ штата и т. д. Деньги эти должны быть употреблены только на библіотеку.

Съ цѣлью поощренія ежегодныхъ учительскихъ митинговъ штатъ выдаетъ каждому учительскому обществу, имѣющему, по крайней мѣрѣ, одно или два постоянныя засѣданія въ годъ, извѣстную сумму [1]).

Что касается до гарантіи исполненія этихъ законовъ, то должно сказать, что главнымъ образомъ она находится въ общественномъ мнѣніи, которое въ Сѣверо-Американскомъ Союзѣ развито сильнѣе, чѣмъ гдѣ-нибудь. Впрочемъ, законъ полагаетъ самъ нѣкоторыя гарантіи своего исполненія. Перечислимъ главнѣйшія изъ нихъ. Правительство штата отказываетъ общинѣ въ своемъ вспомоществованіи, при невыполненіи условій, при которыхъ дается это вспомоществованіе. Если въ этой потерѣ виноватъ кто-нибудь изъ лицъ, завѣдывающихъ по выборамъ школьными дѣлами, то община принуждаетъ виновнаго къ вознагражденію убытка. Если община совершенно не вотируетъ налога въ пользу школъ, то на другой

[1]) Каждое графство (county) имѣетъ свое учительское общество. Такихъ графствъ въ Массачусетсѣ 40; одно на 57,000 жителей.

годъ она должна заплатить вдвое противъ самой большой суммы, которую когда-нибудь вотировала въ пользу школъ, и т. д. Если мальчика откажутся принять въ школу, то родители, опекуны или ближайшіе родственники его могутъ начинать съ общиной тяжбу о вознагражденіи. Этотъ законъ въ особенности имѣетъ въ виду негровъ, которые въ Массачузетсѣ пользуются равными правами съ бѣлыми, но отъ которыхъ бѣлые, все-таки, сторонятся. Старый законъ Массачузетса дѣлалъ обязательнымъ для дѣтей посѣщеніе школъ; но теперь нѣтъ нужды приводить его въ исполненіе. Одно только желаніе воспользоваться на фабрикахъ неразвившимися еще силами дѣтей могло бы удерживать, какъ часто случается въ Англіи, родителей или родственниковъ ребенка отъ посылки его въ школу. Но массачузетскій законъ предупреждаетъ такое безнравственное стремленіе и запрещаетъ принимать на фабрики или въ мастерскія дѣтей моложе 15-ти лѣтъ, если не будетъ доказано, что въ годъ, предшествующій поступленію несовершеннолѣтняго на фабрику, онъ посѣщалъ *ежедневную* (не воскресную и не вечернюю) школу, по крайней мѣрѣ, въ продолженіе одиннадцати недѣль. Кромѣ того, каждый несовершеннолѣтній работникъ долженъ во время своего пребыванія на фабрикѣ, посѣщать ежегодно школу такое же число недѣль. Мѣра, достойная великаго государства, которое прежде всего сознаетъ свою обязанность въ отношеніи религіознаго, нравственнаго и умственнаго развитія каждаго изъ своихъ подданныхъ. Возможно ли допустить, чтобы человѣческое существо, если въ немъ признается существованіе души, употребило все невозвратное время своего дѣтства и молодости на шитье сапогъ или верченье какого-нибудь колеса? Можетъ ли молодая душа до такой степени быть жертвой жадности къ прибытку людей взрослыхъ? Имѣетъ ли кто-нибудь право лишить дитя христіанскаго образованія? Имѣетъ ли кто-нибудь право судить его послѣ того какъ человѣка, который могъ не сдѣлаться преступнымъ? И такія простыя истины еще до сихъ поръ не вполнѣ сознаны и въ Англіи и во Франціи. Семилѣтнее дитя, брошенное на фабрику или въ мастерскую, если не умираетъ, то выростаетъ въ животное, незнающее даже того, что у него есть Создатель.

Устройство школьнаго управленія въ Массачузетсѣ, конечно, разнится во многомъ отъ устройства въ другихъ штатахъ; но

основаніе вездѣ одно и то же, съ бо́льшимъ или меньшимъ стремленіемъ къ централизаціи. Въ этомъ послѣднемъ отношеніи далѣе всѣхъ ушелъ Нью-Іоркскій штатъ, но и въ немъ централизація далеко не такова, къ какой привыкла Европа.

Нью-Іоркскій штатъ, какъ и Ново-Англійскіе штаты, раздѣляются на *графства* (counties) и *городскія общины* (towns chips) [1]). Въ самомъ управленіи этого штата видно уже болѣе централизаціи. Каждая городская община въ Нью-Іоркскомъ штатѣ выбираетъ такъ-называемаго *супервизора* (Supervisor—надсмотрщикъ), соотвѣтствующаго *выборнымъ* (selectmen) Ново-Англійскихъ штатовъ. Всѣ *супервизоры* графства составляютъ особое присутственное мѣсто (board of supervisors), которому принадлежитъ административное управленіе въ графствѣ. Такимъ образомъ, городскія общины становятся на задній планъ. Этотъ распорядокъ общаго управленія отражается и на управленіи школъ. Впрочемъ, городскія общины здѣсь, какъ и въ Массачузетсѣ, раздѣляются на школьные округи, которыхъ въ Нью-Іоркскомъ штатѣ считается до 11,000, т. е. по одному округу, или, что почти все равно, по одной школѣ на каждыя 200 и 300 душъ.

Для поддержки школъ Нью-Іоркскій штатъ установилъ особенный школьный капиталъ, доходящій въ настоящее время до 3,000,000 долларовъ. Проценты съ этого капитала, равно какъ и 110,000 долларовъ процентовъ *съ капитала Сѣверо-Американскаго Союза,* отданнаго Нью-Іорку на сохраненіе [2]), употребляются на поддержку школъ. Эти деньги раздѣляются между графствами и городскими общинами, соображаясь съ числомъ жителей, съ тѣмъ, чтобы каждая городская община вотировала на тотъ же предметъ не менѣе суммы, полученной отъ центральнаго правительства штата. Изъ этихъ денегъ, раздѣленныхъ по школьнымъ округамъ, производится исключительно жалованье учителямъ; постройка же и содержаніе школъ лежитъ на обязанности школь-

---

[1]) Графство—среднимъ числомъ до 50,000 душъ; городская община отъ 2,000 до 3,000 душъ.

[2]) Къ концу 1835 года въ казначействѣ Сѣверо-Американскаго Союза оказалось 40,000,000 долларовъ *лишнихъ денегъ*, которыя конгрессъ и роздалъ по отдѣльнымъ штатамъ безъ процентовъ, въ видѣ *депозита*. Эти деньги могутъ быть взяты конгрессомъ обратно въ случаѣ надобности; но американское общественное мнѣніе признаетъ этотъ капиталъ невозвратимымъ.

ныхъ округовъ. Чего не достаетъ на жалованье учителямъ, то добирается съ учениковъ въ видѣ платы за ученье; но никому не можетъ быть закрыта дверь школы за неуплату требуемой суммы. При недостаточности родителей ученика, слѣдующая съ него школьная плата раскладывается на другихъ болѣе богатыхъ учениковъ. Въ 1850 году сумма, собираемая въ видѣ платы за ученье, простиралась до 500,211 долларовъ, и эту сумму уплачивали 778,309 учениковъ, такъ-что на каждаго ученика приходилось менѣе 1/3 доллара (50 коп. серебр.): сумма весьма небольшая, особенно въ такой странѣ, гдѣ за день самой грубой работы платится 3/4 доллара. Но, несмотря на ограниченность этой платы, многіе недовольны ею, и кажется, что система совершенно безплатныхъ школъ (freeschools) и здѣсь скоро одержитъ верхъ.

Секретарь штата, уже по самому своему званію, имѣетъ обязанность высшаго надзора надъ общественными школами (State Superintendent of Common School) [1]). Онъ раздѣляетъ эту обязанность съ депутатомъ (Deputy Superintendent), выбираемымъ гражданами штата на два года для этой цѣли. На этихъ двухъ лицахъ лежитъ обязанность раздѣлять между графствами сумму, отпускаемую правительствомъ на общественныя школы, опредѣлять формы школьныхъ отчетовъ, составлять ежегодный отчетъ законодательному собранію о ходѣ и требованіяхъ системы общественнаго образованія, давать инструкціи или, лучше сказать, совѣты мѣстнымъ управленіямъ относительно школьной организаціи, выдавать по представленію городскихъ супервизоровъ аттестаты на преподаваніе, имѣющіе силу по всему штату. Остальное школьное управленіе во многомъ сходно съ массачузетскимъ, и мы не будемъ входить въ его подробности.

Мелочныхъ различій въ каждомъ штатѣ много; но духъ и направленіе вездѣ одни и тѣ же. На Массачузетсъ можно смотрѣть какъ на главу вигскихъ или консервативныхъ штатовъ; а на Нью-Іоркъ какъ на главу демократическихъ штатовъ. Въ школьномъ управленіи обоихъ этихъ штатовъ и ихъ партій отражается общее политическое направленіе.

---

[1]) Эти названія должностей сѣверо-американскаго управленія не переводимы, потому что содержатъ въ себѣ понятія совершенно особенныя, свойственныя только сѣверо-американскому управленію.

Европейскія понятія о консерватизмѣ совершенно извращаются въ Америкѣ, хотя идутъ отъ того же корня, изъ котораго развились англійскія партіи. Американскій адвокатъ стремится къ централизаціи и усиленію правительственныхъ властей; американскій консерваторъ, кровный пуританинъ, сохраняющій всѣ завѣты предковъ, стремится къ увеличенію автономической силы всякой мѣстной общины, какъ бы она мелка ни была. Вотъ почему въ Нью-Іоркѣ и другихъ демократическихъ штатахъ и въ школьномъ управленіи община играетъ не первую роль и передаетъ часть своей власти лицамъ, выбраннымъ нѣсколькими общинами.

Въ Мэнѣ, Родъ-Эйландѣ и Коннектикутѣ, точно такъ же, какъ и въ Массачузетсѣ, есть свои школьные капиталы, проценты съ которыхъ употребляются на поддержку народнаго образованія. Въ Коннектикутѣ этотъ школьный фондъ такъ значителенъ (болѣе 2.600,000 долларовъ), что однихъ процентовъ съ него достаточно на содержаніе школъ. Но въ высшей степени замѣчательно, что эта обезпеченность такъ дурно дѣйствовала на Коннектикутское населеніе, что оно совершенно отвыкло жертвовать чѣмъ-нибудь для образованія, и ни на одинъ штатъ, говоритъ шведскій путешественникъ, не встрѣчается столько жалобъ въ равнодушіи къ дѣлу народнаго образованія, какъ на Коннектикутъ. Улучшеніе школъ, требующее прибавки къ обыкновеннымъ издержкамъ, подвигается въ Коннектикутѣ весьма медленно.

Школьные фонды составились большею частью изъ продажи принадлежащихъ штатамъ земель, которыя по правамъ перваго завладѣнія были во многихъ штатахъ чрезвычайно обширны.

Существенное различіе между Массачузетсомъ и другими штатами состоитъ въ томъ, что ни въ одномъ изъ послѣднихъ общества не обязываются содержать школъ высшаго разряда. Въ школьныхъ законахъ Нью-Гемпшира, напримѣръ, именно постановлено, что школьный сборъ исключительно долженъ быть употребленъ на содержаніе народныхъ училищъ (common schools). Впрочемъ, городъ Портсмутъ дѣлаетъ исключеніе: онъ обязанъ содержать двѣ высшія школы (high schools), одну для мальчиковъ и одну для дѣвицъ. Тѣмъ не менѣе, если нѣсколько округовъ соединятся между собою для содержанія общественной школы высшаго разряда, то они могутъ употребить на этотъ предметъ четверть дохода съ

школьнаго капитала, доставшагося на ихъ долю. Вообще, общины могутъ заводить на свой счетъ училища высшаго разряда, и такія училища учреждены въ различныхъ мѣстахъ; но, къ сожалѣнію, г. Сильестрёмъ не можетъ показать числа ихъ. Прекрасныя высшія общественныя училища находятся въ Провиденсѣ, Гартфердѣ и другихъ большихъ городахъ.

Вообще, учрежденіе высшихъ школъ на общественный счетъ начало появляться только въ послѣднее время. Прежде существовали только частныя высшія школы, которымъ публика привыкла довѣрять своихъ дѣтей. Только въ послѣднее время почувствовалась необходимость возвысить общее образованіе народа.

Во вновь образовавшихся западныхъ штатахъ конгрессъ Союза назначилъ на поддержку школъ одну тридцать шестую часть общественной земли. Необыкновенный приливъ народонаселенія въ этихъ штатахъ дѣлаетъ чрезвычайно затруднительнымъ удовлетвореніе всѣхъ требованій на школьные дома и учителей. На первый случай колонисты строятъ школы на скорую руку. Достать учителей гораздо труднѣе, хотя ежегодно множество учителей и учительницъ переселяются изъ восточныхъ штатовъ въ западные, и Огейское педагогическое общество преимущественно занимается этимъ предметомъ. Ежегодно около 40 или 50-ти молодыхъ женщинъ пускаются на такое переселеніе подъ покровительствомъ этого общества, которое заботится какъ объ ихъ путешествіи, такъ и объ устройствѣ ихъ на мѣстѣ. Эти учительницы, выѣзжающія преимущественно изъ Новой Англіи, собираются предварительно въ Гартфердъ (Коннектикутъ), гдѣ онѣ остаются пять или шесть недѣль для выдержанія экзамена и для пріобрѣтенія въ прекрасныхъ практическихъ школахъ этого города навыка въ своихъ обязанностяхъ. Потомъ, по заключеніи предварительныхъ условій, онѣ отправляются въ сопровожденіи коммиссіонера общества, который провожаетъ ихъ до тѣхъ поръ, пока ихъ не встрѣтятъ лица, посланныя для этой цѣли изъ мѣста назначенія. Чтобы показать степень уваженія сѣверо-американцевъ къ дѣлу воспитанія, мы скажемъ, что, напримѣръ, бывшій президентъ Вермэнтскаго штата, слѣдовательно человѣкъ, имѣвшій нѣкоторое время въ своихъ рукахъ jura regalia, провожаетъ одну изъ такихъ учительницъ, какъ коммиссіонеръ Огейскаго общества.

Отбрасывая все, что въ сѣверо-американскомъ управленіи принадлежитъ чисто мѣстному характеру страны и приложимо только въ Америкѣ и нигдѣ болѣе, мы не можемъ однако не остановить вниманіе читателя на томъ стремленіи къ распространенію свѣдѣній о педагогическихъ предметахъ и фактахъ общественнаго воспитанія, которымъ проникнуто все школьное управленіе въ Сѣверной Америкѣ. Мы видимъ, что американцы, желая быстро улучшить систему своего общественнаго воспитанія, прежде всего позаботились о томъ, чтобы возбудить въ публикѣ интересъ къ этому дѣлу и распространить въ ней правильныя педагогическія понятія. Нельзя не сознаться, что американцы въ этомъ случаѣ поступили весьма основательно и выбрали самый надежный путь, ведущій къ прочнымъ реформамъ въ дѣлѣ воспитанія. Въ самомъ дѣлѣ, общественное воспитаніе находится въ такой зависимости отъ убѣжденій общества, что всякая реформа, не выходящая изъ этихъ убѣжденій, не можетъ сохранить своего характера и быстро извращается подъ вліяніемъ общества. Это извращеніе зависитъ отъ родителей, отъ преподавателей и наконецъ отъ самихъ учениковъ, которые никогда не могутъ быть совершенно уединены отъ вліянія общества.

Обращаясь теперь къ намъ, мы видимъ необходимость подобнаго же образа дѣйствія. Правительство сдѣлало у насъ болѣе, чѣмъ гдѣ-нибудь, для народнаго образованія; но общество весьма мало отвѣчало этимъ условіямъ правительства. Оно какъ будто забыло, что воспитаніе дѣтей есть собственно его семейное дѣло, и ждетъ всего отъ правительства, не считая себя обязаннымъ даже помогать ему. Вотъ главная ошибка въ нашемъ общественномъ воспитаніи и противъ нея-то должно дѣйствовать сильнѣе всего. Но частныя усилія отдѣльныхъ лицъ не могутъ сдѣлать многаго, тогда какъ дѣятельность частныхъ педагогическихъ обществъ можетъ наконецъ нарушить эту апатію по дѣлу воспитанія. Пусть же наконецъ воспитаніе дѣтей войдетъ въ моду въ нашемъ обществѣ; пусть великосвѣтская барыня, отодвинувъ немного въ сторону модныя бездѣлушки, положитъ хоть рядомъ съ ними какой-нибудь дѣтскій учебникъ или новую педагогическую книжку; пусть важный господинъ, говоря серьезно о новой танцовщицѣ, о рысакахъ, выигравшихъ призъ, или о вчерашнемъ преферансѣ, не постыдится сказать нѣсколько серьезныхъ же словъ и объ азбукѣ, по которой

учатся его дѣти, и быть внимательнымъ къ учителю, хоть по крайней мѣрѣ настолько, насколько онъ внимателенъ теперь къ модному портному; пусть порядочный человѣкъ не совѣстится выбрать для себя учительскую карьеру и смотритъ безъ зависти на чиновника, шагающаго отъ мѣста къ мѣсту и отъ награды къ наградѣ; пусть общество дастъ и учителю, какъ учителю, а не какъ прекрасному молодому человѣку, мѣсто среди себя и займется педагогикой по крайней мѣрѣ настолько, насколько еще недавно занималось оно верченіемъ столовъ.—Скромныя желанія! но если они осуществятся, то и это уже будетъ для насъ большой шагъ впередъ.

Трудъ въ его психическомъ и воспитательномъ значеніи.

Политико-экономическое значеніе труда вполнѣ уяснено наукою и ему давно уже отведено почетное мѣсто между природою и капиталомъ. Къ этому значенію труда, кидающемуся въ глаза повсюду, куда только ни поглядишь, мы не можемъ ничего прибавить. Намъ кажется только, что и въ экономическомъ отношеніи трудъ долженъ быть поставленъ во главѣ двухъ другихъ содѣятелей человѣческаго богатства, природы и капитала, а не рядомъ съ ними. Если природа и существуетъ и производитъ богатства, годныя для человѣка, независимо отъ труда, то нельзя не видѣть, что человѣкъ, открывая законы природы и овладѣвая ея силами, заставляетъ ихъ дѣлать нѣчто совершенно новое; капиталъ же есть не болѣе, какъ созданіе труда, не ограничивающагося удовлетвореніемъ настоящихъ потребностей. Но безъ труда природныя богатства и обиліе капиталовъ оказываютъ гибельное вліяніе не только на нравственное и умственное развитіе людей, но даже и на ихъ состояніе.

Природное богатство острововъ Индѣйскаго архипелага оставило человѣка нагимъ, дикимъ и безсильнымъ; драгоцѣнности обѣихъ Индій, несмотря на все богатство природныхъ качествъ испанца, убили могучіе зародыши испанской цивилизаціи: голландскіе рыбаки, загнанные на пустынную отмель, отняли себѣ землю у морскихъ волнъ и положили начало европейскимъ капиталамъ.

Въ настоящее время мы видимъ еще болѣе разительный примѣръ значенія труда въ жизни народовъ. Сравните сѣверные и южные штаты Сѣверной Америки за сто лѣтъ тому назадъ и въ настоящее время. Природа, капиталы, образованность населенія —

все было на сторонѣ южныхъ штатовъ еще не задолго до войны за независимость: одинъ упорный, даже можно сказать, страстный трудъ англійскихъ изгнанниковъ составлялъ преимущество сѣверныхъ колоній. Привозъ негровъ освободилъ жителя южныхъ штатовъ и отъ послѣдней необходимости *личнаго* труда—и какіе результаты! Въ крошечномъ Родъ-Эйландѣ сумма образованія вдвое болѣе, чѣмъ во всѣхъ невольничьихъ штатахъ, взятыхъ вмѣстѣ! Самое существованіе южнаго плантатора основано на нарушеніи коренного закона христіанства и всякій новый шагъ цивилизаціи неудержимо приближаетъ его къ гибели. Онъ долженъ сдѣлаться защитникомъ торга людьми, безнравственности, дикости, невѣжества, бѣдности и одолѣть въ этой нечеловѣческой борьбѣ—или приняться вновь строить свою жизнь. Какое страшное, отвратительное положеніе. Вотъ къ чему довели жителей южныхъ штатовъ ихъ богатая природа, большіе, ненажитые личнымъ трудомъ капиталы и полуобразованность, пренебрегшая трудомъ.

Но ясно, что въ этихъ примѣрахъ отсутствіе личнаго труда дѣйствовало не тѣмъ, что уменьшало количество производимыхъ цѣнностей: открой Испанія рудники Калифорніи и Австраліи,—это только уронило бы ее еще глубже. Американскіе плантаторы богаты и защитники невольничества еще очень сильны; но образованіе, нравственность, та жизненная энергія, которая горитъ въ грубомъ жилищѣ западнаго фермера, покинула уже навсегда роскошныя плантаціи южныхъ штатовъ, воздѣлываемыя руками неґровъ. Недавно еще рыцарскіе нравы жителей Виргиніи обращали на себя вниманіе путешественниковъ; теперь они исчезли и замѣнились замѣчательною грубостью: соотечественникъ Вашингтона, вмѣсто слова, подымаетъ палку въ сенатѣ, хватается за подкупъ или ножъ тамъ, гдѣ нельзя доказать своего права. Къ такимъ дикимъ, варварскимъ поступкамъ приводитъ южнаго плантатора необходимость доказать право торговать людьми.

Но еще болѣе рѣзкій примѣръ того, что свободный трудъ нуженъ человѣку самъ по себѣ, для развитія и поддержанія въ немъ чувства человѣческаго достоинства, представляетъ намъ римская исторія.

Припомните характеръ римскаго гражданина въ тотъ періодъ, когда онъ изъ-за сохи переходилъ къ занятіямъ консула и дик-

татора, и сравните его съ характеромъ римскаго обжоры временъ Домиціана, когда цѣлый міръ присылалъ въ вѣчный городъ изысканнѣйшія произведенія самыхъ отдаленныхъ странъ и когда всякое занятіе считалось предосудительнымъ не только для римскаго вельможи, но и для оборванца римской черни; когда тысячи рабовъ не только избавляли римлянина отъ необходимости что-нибудь дѣлать, но даже что-нибудь думать; а толпы германскихъ наемниковъ снимали съ него обязанность самому защищать свое отечество. Нечего говорить уже о нравственномъ достоинствѣ римлянъ въ этотъ періодъ: картины, набросанныя Тацитомъ, даже теперь кажутся невѣроятными. Рабы, избавивши римлянина отъ необходимости трудиться, сдѣлали его самого такимъ добровольнымъ рабомъ, какихъ ни послѣ, ни прежде никогда не представляла исторія. Но этого мало: въ который изъ этихъ періодовъ былъ счастливѣе римлянинъ? Тогда ли, когда онъ самъ пахалъ землю, а жена его ткала ему одежду, или когда онъ въ одинъ обѣдъ пожиралъ годовые доходы азіатскихъ царствъ, когда онъ безъ помощи другихъ даже не ѣлъ, не ходилъ и не думалъ? Изумительное, непостижимое для насъ равнодушіе къ жизни проглядываетъ, подобно какому-нибудь адскому страшилищу, въ безчисленныхъ картинахъ самоубійства, изображаемыхъ Тацитомъ. Вся жизнь Рима послѣднихъ вѣковъ представляется одною мрачною оргіею, въ которой столько же несчастія и душевныхъ неизлѣчимыхъ страданій, сколько разврата, рабства, ненажитаго личнымъ трудомъ богатства и роскоши, не приносящей счастія. Почти можно выставить такую мысль: на сколько Римъ былъ богаче, на столько онъ былъ развратнѣе и несчастнѣе.

Но не показываетъ ли намъ и современное положеніе западнаго общества, что увеличеніе массы богатства не ведетъ еще за собою увеличенія массы счастья? Не видимъ ли мы, напротивъ, на каждомъ шагу, что вліяніе богатства прямо дѣйствуетъ разрушительно не только на нравственность, но даже и на счастіе общества, *если это общество своимъ нравственнымъ и умственнымъ развитіемъ не приготовлено еще выдержать натиска приливающаго богатства?*

Дурную услугу оказалъ бы государству тотъ, кто нашелъ бы средство отпускать ему ежегодно всю ту сумму денегъ, которая

необходима его гражданамъ для покупки за границею всего, что нужно для самой роскошной жизни.

Если бы люди открыли философскій камень, то бѣда была бы еще не велика: золото перестало бы быть монетою. Но еслибы они нашли сказочный мѣшокъ, изъ котораго выскакиваетъ все, чего душа пожелаетъ, или изобрѣли машину, вполнѣ замѣняющую всякій трудъ человѣка; словомъ, разомъ достигли тѣхъ результатовъ, которыхъ добиваются техники и политико-экономы, то самое развитіе человѣчества остановилось бы: развратъ и дикость завладѣли бы обществомъ, самое общество распалось бы и не одна политическая экономія (къ чему бы она служила тогда?) была бы вычеркнута изъ списка человѣческихъ знаній; съ уничтоженіемъ необходимости личнаго труда сама исторія должна прекратиться.

Переходя отъ государствъ къ отдѣльнымъ сословіямъ, слѣдя за возникновеніемъ и паденіемъ имъ, мы видимъ то же самое: какъ только необходимость труда—будетъ ли то наука, торговля, государственная служба, военная или гражданская—покидаетъ какое-нибудь сословіе, такъ оно и начинаетъ быстро терять силу, нравственность, а, наконецъ, и самое вліяніе; начинаетъ быстро вырождаться и уступаетъ свое мѣсто другому, въ среду котораго переходитъ вмѣстѣ съ трудомъ и энергія, и нравственность, и счастіе.

Примѣры частной жизни представляютъ намъ то же самое: кто жилъ и наблюдалъ достаточно, чтобы имѣть возможность припомнить нѣсколько благосостояній, созданныхъ и разрушенныхъ на его памяти, тотъ, вѣроятно, не разъ задумывался надъ однимъ страннымъ, періодически повторяющимся явленіемъ. Отецъ, человѣкъ, проложившій самъ себѣ дорогу, трудится, бьется изъ всѣхъ силъ, чтобы избавить своихъ дѣтей отъ необходимости трудиться и, наконецъ, оставляетъ имъ обезпеченное состояніе. Что же приноситъ это состояніе дѣтямъ? Оно весьма часто не только бываетъ причиною безнравственности въ дѣтяхъ, не только губитъ ихъ умственныя способности и физическія силы, но даже дѣлаетъ ихъ положительно несчастными; такъ что если сравнить счастіе отца, тяжкимъ упорнымъ трудомъ нажившаго состояніе, и дѣтей, проживающихъ его безъ всякаго труда, то мы увидимъ, что отецъ былъ несравненно счастливѣе дѣтей. А между тѣмъ бѣднякъ тру-

дился цѣлую жизнь, чтобы дѣтямъ его не нужно было трудиться,—бился цѣлую жизнь, чтобы разрушить ихъ нравственность, сократить ихъ существованіе и сдѣлать для нихъ счастіе невозможнымъ! О дѣльномъ воспитаніи онъ не заботился: къ чему оно?—были бы деньги! Пусть-де воспитывается тотъ, у кого ихъ нѣтъ. И не подумалъ онъ, что трудъ, а за нимъ и счастье сами сыщутъ бѣдняка; а богачъ долженъ еще умѣть отыскать ихъ.

Изъ всѣхъ этихъ примѣровъ мы видимъ, что трудъ, исходя отъ человѣка на природу, дѣйствуетъ обратно на человѣка не однимъ удовлетвореніемъ его потребностей и расширеніемъ ихъ круга; но собственною своею, внутреннею, ему одному присущею силою, независимо отъ тѣхъ матеріальныхъ цѣнностей, которыя онъ доставляетъ. *Матеріальные плоды трудовъ составляютъ человѣческое достояніе; но только внутренняя, духовная, животворная сила труда служитъ источникомъ человѣческаго достоинства, а вмѣстѣ съ тѣмъ и нравственности и счастія.* Это животворное вліяніе имѣетъ только личный трудъ, на того, кто трудится. Матеріальные плоды трудовъ можно отнять, наслѣдовать, купить; но внутренней, духовной, животворящей силы труда нельзя ни отнять, ни наслѣдовать, ни купить за все золото Калифорніи: она остается у того, кто трудится. Недостатокъ-то этой незримой цѣнности, производимой трудомъ, а не недостатокъ бархата, шолку, хлѣба, машинъ, вина, погубилъ Римъ, Испанію, губитъ Южные Штаты, вырождаетъ сословія, уничтожаетъ роды и лишаетъ нравственности и счастія многія тысячи людей.

Такое значеніе труда коренится въ его психической основѣ; но прежде чѣмъ выразить психологическій законъ труда, мы должны еще сказать, что разумѣемъ подъ словомъ трудъ, потому что значеніе этого слова извратилось услужливыми толкованіями свѣта, облекающаго этимъ серьезнымъ, честнымъ и почетнымъ именемъ иногда вовсе не свѣтлыя, не серьезныя, не честныя и не почетныя дѣйствія.

Трудъ, какъ мы его понимаемъ, есть такая свободная и согласная съ христіанскою нравственностію дѣятельность человѣка, на которую онъ рѣшается по безусловной необходимости ея для достиженія той или другой истинно-человѣческой цѣли въ жизни.

„Всякое опредѣленіе опасно", говорили римляне, и мы не признаемъ нашего неуклюжаго опредѣленія неуязвимымъ; но намъ хотѣлось отличить въ немъ разумный трудъ взрослаго человѣка, съ одной стороны, отъ работы животныхъ и работы негровъ изъ-подъ палки; а съ другой, отъ забавъ малыхъ и взрослыхъ дѣтей. Машина и животное работаютъ; работаетъ и негръ, боящійся только плети надсмотрщика и не ожидающій для себя никакой пользы изъ своей работы: несвободный трудъ не только не возвышаетъ нравственно человѣка, но низводитъ его на степень животнаго. Трудъ только и можетъ быть свободнымъ, если человѣкъ самъ принимается за него по сознанію его необходимости; трудъ же вынужденный, на пользу другому, разрушаетъ человѣческую личность того, кто трудится или, вѣрнѣе сказать, работаетъ. Не трудится и капиталистъ, придумывающій только какъ бы прожить доходъ съ своего капитала. Купецъ, надувающій покупателя, чиновникъ, набивающій карманъ чужими деньгами, шуллеръ, въ потѣ лица поддѣлывающій карты,—плутуютъ. Богачъ, сбивающійся съ ногъ, чтобы задать балъ на удивленіе, пересѣсть своего пріятеля, стащить соблазняющую его бирюльку — играетъ, но не трудится, и его дѣятельность, какъ бы она тяжела для него ни была, нельзя назвать трудомъ, точно такъ же, какъ игру дѣтей въ куклы, въ бирюльки, въ солдатики. Скряга, работающій изъ всѣхъ силъ, чтобы набить свой сундукъ блестящими кружочками, — безумствуетъ, но также не трудится. Есть и такіе господа, которые, не имѣя уже рѣшительно никакого дѣла въ жизни, придумываютъ себѣ занятіе ради душевнаго и тѣлеснаго моціона: точатъ, играютъ въ билліардъ или просто бѣгаютъ по улицамъ, чтобы доканать пышный завтракъ и возвратить аппетитъ къ обѣду; но такой трудъ имѣетъ то же значеніе, какое имѣло рвотное за столомъ римскаго обжоры: возбуждая обманчивую охоту къ новымъ наслажденіямъ, оно помогаетъ разстраивать душевный и тѣлесный организмъ человѣка. Трудъ—не игра и не забава; онъ всегда серьезенъ и тяжолъ; только полное сознаніе необходимости достичь той или другой цѣли въ жизни можетъ заставить человѣка взять на себя ту тяжесть, которая составляетъ необходимую принадлежность всякаго истиннаго труда.

Трудъ истинный и непремѣнно свободный, потому что другого

труда нѣтъ и быть не можетъ, имѣетъ такое значеніе для жизни человѣка, что безъ него она теряетъ всю свою цѣну и все свое достоинство. Онъ составляетъ необходимое условіе не только для развитія человѣка; но даже и для поддержки въ немъ той степени достоинства, которой онъ уже достигъ. *Безъ личнаго труда человѣкъ не можетъ идти впередъ; не можетъ оставаться на одномъ мѣстѣ; но долженъ идти назадъ.* Тѣло, сердце и умъ человѣка требуютъ труда, и это требованіе такъ настоятельно, что если, почему бы то ни было, у человѣка не окажется своего личнаго труда въ жизни, тогда онъ теряетъ настоящую дорогу и передъ нимъ открываются двѣ другія, обѣ одинаково гибельныя: дорога неутолимаго недовольства жизни, мрачной апатіи и бездонной скуки, или дорога добровольнаго, незамѣтнаго самоуничтоженія, по которой человѣкъ быстро спускается до дѣтскихъ прихотей или скотскихъ наслажденій. На той и на другой дорогѣ смерть овладѣваетъ человѣкомъ заживо; потому что трудъ—личный, свободный трудъ—и есть жизнь.

„Въ потѣ лица твоего снѣси хлѣбъ твой!“ сказалъ Господь человѣку, оставляя его за вратами рая и открывая передъ нимъ широкую землю:—трудъ сдѣлался довершительнымъ закономъ человѣческой природы, тѣлесной и духовной, и человѣческой жизни на землѣ, отдѣльной и въ обществѣ, необходимымъ условіемъ его тѣлеснаго, нравственнаго и умственнаго совершенствованія, его человѣческаго достоинства, его свободы и, наконецъ, его наслажденій и его счастья.

Что физическій трудъ необходимъ для развитія и поддержанія въ тѣлѣ человѣка физическихъ силъ, здоровья и физическихъ способностей, этого доказывать нѣтъ надобности. Но необходимость умственнаго труда для развитія силъ и здороваго, нормальнаго состоянія человѣческаго тѣла не всѣми сознается ясно. Многіе, напротивъ, думаютъ, что умственный трудъ вредно дѣйствуетъ на организмъ,—что совершенно несправедливо. Конечно, чрезмѣрный умственный трудъ вреденъ; но и чрезмѣрный физическій трудъ также разрушительно дѣйствуетъ на организмъ. Однакоже можно доказать множествомъ примѣровъ, что бездѣйствіе душевныхъ способностей и при физическомъ трудѣ оказываетъ вредное вліяніе на тѣло человѣка. Это неоднократно было замѣчено на тѣхъ фа-

брикахъ, на которыхъ работники являются дополненіями машины, такъ что занятіе ихъ не требуетъ почти никакого усилія мысли. Да это и не можетъ быть иначе, потому что тѣлесный организмъ человѣка приспособленъ не только для тѣлесной, но и для духовной жизни. Всякій же умственный трудъ, наоборотъ, приводя въ дѣйствіе нервную систему, дѣйствуетъ благотворно на обращеніе крови и пищевареніе. Люди, привыкшіе къ трудовой кабинетной жизни, чувствуютъ возбужденіе аппетита скорѣе послѣ умѣреннаго умственнаго труда, чѣмъ послѣ прогулки. Конечно, умственный трудъ не можетъ развить мускуловъ; но дѣятельность и особенная живость нервной системы замѣняетъ этотъ недостатокъ. И если умственная дѣятельность не избавляетъ совершенно отъ необходимости движенія, то значительно уменьшаетъ эту необходимость. Человѣкъ безъ умственныхъ занятій гораздо сильнѣе чувствуетъ вредъ сидячей жизни. Это въ особенности замѣтно на тѣхъ ремесленникахъ, ремесла которыхъ, не требуя значительныхъ физическихъ усилій, требуютъ сидячей жизни и весьма мало умственной дѣятельности. Смотря на блѣдныя, восковыя лица портныхъ, невольно желаешь всеобщаго введенія швейной машины.

Сильное развитіе нервной системы умственнымъ трудомъ даетъ необыкновенную живучесть тѣлу человѣка. Между учеными въ особенности встрѣчается много людей, доживающихъ до глубокой старости, и люди, привыкшіе къ умственнымъ трудамъ, выносятъ перемѣну климатовъ, дурной воздухъ, недостатокъ пищи, отсутствіе движенія не хуже, а часто и лучше людей, у которыхъ сильно развиты мускулы, но слабо и вяло дѣйствуютъ нервы. Причины этого надобно искать въ томъ важномъ значеніи, которое имѣетъ нервная система въ жизни остальныхъ системъ человѣческаго организма, и въ томъ участіи, которое принимаетъ она во всѣхъ его отправленіяхъ.

Конечно всего полезнѣе было бы для здоровья человѣка, если бы физическій и умственный трудъ соединились въ его дѣятельности; но полное равновѣсіе между ними едва ли необходимо. Человѣческая природа такъ гибка, что способна къ величайшему разнообразію образа жизни. Самый сильный перевѣсъ труда умственнаго надъ физическимъ, и наоборотъ, скоро переходитъ въ привычку и не вредитъ организму человѣка: только совершенныя край-

ности въ этомъ отношеніи являются гибельными. Кромѣ того, при нынѣшнемъ состояніи общества трудно представить себѣ такой образъ жизни, въ которомъ бы трудъ физическій и умственный уравновѣшивались: одинъ изъ нихъ будетъ только отдыхомъ.

Но если для тѣла необходимъ личный трудъ, то для души онъ еще необходимѣе.

Кто не испыталъ живительнаго, освѣжающаго вліянія труда на чувства? Кто не испыталъ, какъ послѣ тяжелаго труда, долго поглощавшаго всѣ силы человѣка, и небо кажется свѣтлѣе, и солнце ярче, и люди добрѣе? Какъ ночные призраки отъ свѣжаго утренняго луча, бѣгутъ отъ свѣтлаго и спокойнаго лица труда—тоска, скука, капризы, прихоти, всѣ эти бичи людей праздныхъ и романтическихъ героевъ, страдающихъ обыкновенно высокими страданіями людей, которымъ нечего дѣлать. Читая какой-нибудь великосвѣтскій романъ, гдѣ бѣдная героиня, эфирное и совершенно праздное существо, томится неизъяснимой тоской, намъ всякій разъ кажется, что эта тоска исчезла бы сама собою, если бы героиня вынуждена была потрудиться. Романисты въ особенности любятъ такія праздныя существа именно потому, что здѣсь-то и выростаетъ весь тотъ бурьянъ страстей, прихотей, капризовъ, неизъяснимыхъ страданій, въ которомъ такъ привольно блуждать туманному воображенію, не выносящему свѣта дѣйствительности.

Но человѣкъ скоро забываетъ, что труду онъ былъ обязанъ минутами высокихъ наслажденій, и неохотно покидаетъ ихъ для новаго труда. Онъ какъ-будто не знаетъ неизмѣннаго психическаго закона, что наслажденія, если они не сопровождаются трудомъ, не только быстро теряютъ свою цѣну, но такъ же быстро опустошаютъ сердце человѣка и отнимаютъ у него одно за однимъ всѣ его лучшія достоинства. Трудъ непріятенъ намъ, какъ узда, накинутая на наше сердце, стремящееся къ вѣчному, невозмутимому счастью; но безъ этой узды сердце, предоставленное необузданности своихъ стремленій, сбивается съ дороги и, если оно порывисто и возвышенно, быстро достигаетъ бездонной пропасти ничѣмъ неутолимой скуки и мрачной апатіи,—если же оно мелко, то будетъ погружаться день за днемъ, тихо и незамѣтно, въ тину мелкихъ, недостойныхъ человѣка хлопотъ и животныхъ инстинктовъ.

Этотъ неизмѣнный законъ труда каждый легко можетъ испы-

тать на самомъ себѣ въ той потребности мѣнять наслажденіе, которая оказывается весьма скоро послѣ того, какъ трудъ покидаетъ человѣка. Потребность этой мѣны доказываетъ уже, что человѣкъ не способенъ *только* наслаждаться. Это палліативное средство удерживать въ сердцѣ наслажденіе — само быстро теряетъ свою силу. Чѣмъ больше человѣкъ мѣняетъ наслажденіе, тѣмъ кратковременнѣе каждое изъ нихъ приноситъ ему удовольствіе. Мѣна неудержимо дѣлается все быстрѣе и быстрѣе и, наконецъ, превращается въ какой-то вихрь, быстро опустошающій сердце. Если же человѣкъ по природѣ своей способенъ предаваться какому-нибудь *одному* наслажденію, то это наслажденіе дѣлаетъ его рабомъ своимъ и мало-по-малу низводитъ на крайнюю ступень человѣческаго униженія. Напрасно человѣкъ старается ввести нѣкоторый порядокъ и мѣру въ свои наслажденія; не смотря на этотъ порядокъ, они быстро теряютъ свою цѣну и настойчиво требуютъ перемѣны, или одно изъ нихъ требуетъ усиленія и, не останавливаясь на одной ступени, увлекаетъ за собою человѣка въ бездну душевной и тѣлесной гибели. Такъ, напримѣръ, дѣйствуетъ привычка къ вину, къ опіуму, къ разврату, къ пустой свѣтской жизни, къ картамъ и проч. Человѣкъ неудержимо увлекается этимъ вихремъ, пока онъ не выброситъ изъ сердца его послѣдней человѣческой идеи и послѣдняго человѣческаго чувства.

Этотъ психическій законъ, по которому наслажденія должны уравновѣшиваться трудомъ, прилагается къ наслажденіямъ всякаго рода, какъ бы они возвышенны и благородны ни были. Возьмемъ, напримѣръ, наслажденіе искусствомъ: полнота и постоянство этого благороднаго наслажденія покупается также трудомъ. Только художникъ, посвятившій всю жизнь свою художническому труду, можетъ вполнѣ, постоянно и безопасно наслаждаться произведеніями художества. Но если онъ броситъ трудъ, если перестанетъ изучать законы художественнаго творчества, а станетъ только любоваться, то наслажденіе быстро начнетъ утрачивать для него свою силу и, наконецъ, совершенно исчезнетъ. Дѣлаясь развлеченіемъ отъ скуки, наслажденіе искусствами быстро перестаетъ быть наслажденіемъ, а скоро потомъ перестаетъ быть и развлеченіемъ. Страстные собиратели картинъ и статуй начинаютъ, можетъ быть, наслажденіемъ, но оканчиваютъ пустѣйшимъ тщеславіемъ, и дорогая

картина, которая могла бы сдѣлаться неисчерпаемымъ источникомъ наслажденія и изученія для художника, дѣлается часто вредною для души богача, который ее купилъ. Поэзія, музыка, живопись, ваяніе могутъ быть или отдохновеніемъ послѣ труда, или должны находиться въ живой связи съ трудомъ человѣка; когда онѣ дѣлаются предметомъ праздной прихоти, тогда не только теряютъ *всю* свою развивающую силу, но дѣйствуютъ отрицательно на нравственное и умственное совершенство.

Но пойдемъ еще выше, до самой высокой ступени человѣческихъ наслажденій. Удовлетвореніе благороднѣйшихъ стремленій человѣческаго сердца, подвиги великодушія, патріотизма, любви къ человѣчеству совершаются не для наслажденій и дарятъ человѣка только мгновеннымъ счастіемъ, которое блеснетъ, какъ искра, и исчезнетъ. Если же человѣкъ захочетъ взять болѣе обильную дань съ своего благороднаго подвига, остановить эту чарующую искру, то она не только немедленно начнетъ тускнѣть, но, потухнувъ, наполнитъ сердце его смрадомъ тщеславія и самымъ пошлымъ самодовольствіемъ. Если же вопреки этому человѣкъ все будетъ усиливаться остановить потухающее наслажденіе, то выйдетъ еще хуже: онъ можетъ остановиться на постоянномъ созерцаніи своихъ мнимыхъ или даже и истинныхъ добродѣтелей и сдѣлаться самымъ безполезнымъ существомъ и безвозвратно погибнуть нравственно.

Но возьмемъ самое спокойное, самое продолжительное изъ наслажденій, наслажденіе семейнымъ счастьемъ, и мы также увидимъ, что безъ труда и оно невозможно.

Вотъ два молодыя существа, которымъ судьба дала все, кромѣ необходимости трудиться и возможности сыскать трудъ жизни. Оба они хороши собой, богаты, молоды, добры и умны: оба страстно любятъ другъ друга и страстно желаютъ принадлежать другъ другу. Наконецъ, желаніе ихъ исполняется. Они *плаваютъ* въ блаженствѣ; но долго ли продолжается это плаваніе? Увы, очень недолго! Скоро притупляется чувство удовлетворенной страсти, и въ промежутки наслажденій незамѣтно начинаетъ закрадываться скука.

Жена создана Богомъ помощницей мужу; но въ чемъ же она будетъ помогать ему, если онъ и самъ ничего не дѣлаетъ? Такимъ образомъ главное назначеніе жены не можетъ быть выполнено, а вмѣстѣ съ тѣмъ мало-по-малу исчезаетъ и самое значе-

ніе брака. Чувство любви притупляется: какъ ни тормошатъ его супруги, оно продолжаетъ откликаться все слабѣе и слабѣе и, наконецъ, совсѣмъ умолкаетъ; а сердце не перестаетъ требовать счастія, наслажденій, каждую минуту и во всю долгую жизнь человѣка. Тогда оба супруга начинаютъ посматривать по сторонамъ, искать наслажденій внѣ домашней жизни, и вихрь свѣта быстро уноситъ ихъ въ разныя стороны. Появляются дѣти; но за дѣтьми есть кому присмотрѣть и безъ матери: есть для этого бонны, гувернантки и гувернеры. А отцу что дѣлать съ дѣтьми? Поласкать, когда прійдутъ, прогнать, когда надоѣдятъ—вотъ и все. Сердце же между тѣмъ все не перестаетъ требовать жизни и счастья, каждую минуту, долгіе дни, мѣсяцы и годы! Оба супруга, не находя счастья другъ въ другѣ, ищутъ его по сторонамъ: она—на балахъ, въ нарядахъ, въ романахъ, поджигающихъ исканіе счастья, въ кокотствѣ, въ отысканіи новаго чувства, новой любви; онъ—въ клубахъ, въ пирушкахъ, въ картахъ, рысакахъ, въ танцовщицахъ; еще одинъ шагъ, и святость брака разрушена, тотъ розовый вѣнокъ, котораго они такъ добивались, разорванъ, брошенъ, затоптанъ въ грязь и позабытъ навсегда. Такова судьба всѣхъ браковъ по страсти у людей, которымъ нечего дѣлать. Взгляните черезъ пять, шесть лѣтъ на такихъ супруговъ, и вы даже не подумаете, что сильное чувство любви когда-то соединяло ихъ: ни признака какого-нибудь чувства! Въ простой крестьянской семьѣ, гдѣ мужикъ выбиралъ въ женѣ только работницу, а она искала въ немъ кормильца и хозяина, вы найдете часто гораздо болѣе и чувства, и истинной супружеской привязанности. Онѣ трудятся вмѣстѣ: ровно, дружно, какъ двѣ дышловыя лошади, подымаютъ они тяжелую борозду ихъ жизненнаго пути, и всѣ ссоры и разсчеты быстро исчезаютъ передъ ежедневно возникающею необходимостью обоюднаго труда. Ихъ соединяетъ трудъ, и онъ-то свято поддерживаетъ слабую искру взаимнаго сочувствія и проводитъ ее безопасно черезъ всѣ ссоры и даже пороки и преступленія, которыя могутъ быть сдѣланы супругами другъ противъ друга,—проводитъ отъ алтаря до гробовой доски: такъ полно глубокаго смысла то выраженіе Библіи, гдѣ Господь назначаетъ жену помощницею мужу; такъ оправдывается оно ежедневно передъ нашими глазами, и мы, если не хотимъ быть слѣпыми, то убѣдимся, что безъ

труда, дѣльнаго, серьезнаго труда, семейное счастіе есть не что иное, какъ романическая химера. Читая въ какомъ-нибудь романѣ, какъ два, ничего не дѣлающія, существа сгораютъ взаимной страстью и какъ потомъ эта страсть увѣнчивается бракомъ, такъ и хочется спросить, что же было послѣ? Шутка Теккерея, въ которой онъ дорисовываетъ картину Вальтеръ-Скота и знакомитъ насъ съ семейной жизнью Айвенго и Ровенны, внушена писателю глубокимъ знаніемъ сердца и острою наблюдательностью того, что на каждомъ шагу встрѣчается въ жизни.

Но этого мало: если мужъ трудится, чтобы добыть средства къ жизни, а жена только пользуется плодами его трудовъ, не раздѣляя самаго труда, то и тогда семейное счастье невозможно. Женщина, какъ кумиръ, вѣчно отдыхающая отъ лѣни, на ложѣ изъ розъ,—самое нелѣпое созданіе развращеннаго воображенія французскихъ романистовъ. Такое понятіе о женщинѣ, весьма распространенное въ модномъ свѣтѣ, оскорбительно и для женщины и для мужчины.

Перебирая, такимъ образомъ, всѣ пріятныя ощущенія, которыя только дано испытывать человѣку на землѣ, мы видимъ много наслажденій и нигдѣ не находимъ счастья, потому что именемъ счастья человѣкъ упорно называетъ идеалъ ничѣмъ невозмутимаго и безконечнаго блаженства, которое бы не унижало, а возвышало его человѣческое достоинство. Такого счастья нѣтъ на землѣ. Наслажденія, какъ бы ихъ много ни было собрано въ одну жизнь, еще не счастье. Это только мишурная пыль съ крыльевъ того неуловимаго призрака, за которымъ упорно гонятся люди. Взамѣнъ счастья, потеряннаго за грѣхъ, данъ человѣку трудъ, и внѣ труда нѣтъ для него счастья. Трудъ есть единственно доступное человѣку на землѣ и единственно достойное его счастье. Блѣдный, дрожащій свѣтъ кидаетъ на нашу земную жизнь эта лампада, зажженная Творцомъ съ начала исторіи человѣчества; но потушите ее, и все одѣнется мракомъ. Наслажденія порхаютъ вокругъ нея, какъ золотые мотыльки, привлекаемые свѣтомъ, и чѣмъ ярче горитъ она, тѣмъ больше ихъ толпится; но потушите ее, и эти золотые мотыльки превратятся въ хищныхъ птицъ, которыя мигомъ расхватаютъ всѣ сокровища сердца и оставятъ его на жертву пустотѣ и отчаянію.

Что же это такое? спроситъ читатель; къ чему ведетъ эта рѣчь? не проповѣдь ли это на азбучную истину, что *праздность есть мать всѣхъ пороковъ*? Но развѣ эта азбучная истина, которую въ первый разъ высказалъ какой-нибудь греческій мудрецъ, глубоко вдумавшійся въ жизнь человѣка, не превратилась для насъ въ пустую, непонятную фразу? И изъ чего же видно, что эта азбучная фраза, надоѣвшая намъ въ прописяхъ, понята нами, какъ глубокая и вѣчная, къ каждому изъ насъ приложимая истина? Не показываемъ ли мы во всѣхъ нашихъ желаніяхъ, что эта истина не проникла до нашего сердца, что мы не вѣримъ тому, что она истина?

Много ли можно встрѣтить между нами такихъ людей, которые не смотрѣли бы на богатство, какъ на завидную привиллегію ничего не дѣлать, а на трудъ, какъ на тяжелую и даже унизительную принадлежность бѣдности? Кто не желаетъ обезпечить возможность праздности для себя, или, по крайней мѣрѣ, для дѣтей своихъ? Самое образованіе дѣтей не ставитъ ли большинство ниже ихъ независимаго состоянія? Мало ли такихъ людей, которые смотрятъ на образованіе только какъ на средство добывать деньги, и видятъ ли въ немъ люди богатые средство отыскать трудъ—не забаву, не украшеніе, а дѣльный трудъ?

Самое воспитаніе, если оно желаетъ счастья человѣку, должно воспитывать его *не для счастья*, а приготовлять къ труду жизни. Чѣмъ богаче человѣкъ, тѣмъ образованіе его должно быть выше, потому что тѣмъ труднѣе для него отыскать трудъ, который самъ напрашивается къ бѣдняку, таща за спиною счастье въ нищенской котомкѣ. Воспитанье должно развить въ человѣкѣ привычку и любовь къ труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя трудъ въ жизни. Но таково ли воспитаніе въ настоящее время?

Много ли найдется матерей, которыя бы не заботились устроить праздную жизнь для дочерей своихъ? Мало ли есть такихъ, которыя готовы купить для своихъ любимыхъ дочерей право праздности, продавъ ихъ молодость, красоту и горячее сердце такому человѣку, о которомъ знаютъ, что онъ не можетъ внушить никакой любви?

„Есть недугъ, его же видѣхъ подъ солнцемъ“, говоритъ Экклезіастъ; „богатство хранимо отъ стяжателя во зло ему“. Не

много надобно наблюдательности, чтобы убѣдиться, что этотъ недугъ существуетъ и подъ солнцемъ XIX столѣтія. Противъ этого недуга, какъ въ частномъ воспитаніи, такъ и въ воспитаніи цѣлаго народа, должно бороться. Чѣмъ большія богатства ожидаютъ человѣка, тѣмъ болѣе онъ долженъ приготовиться нравственнымъ и умственнымъ развитіемъ къ тому, чтобъ выдержать свое богатство.

Взгляните на крестьянина въ сѣрыхъ лохмотьяхъ, грязной рукой отирающаго потъ съ своего утомленнаго лица; давно уже носитъ онъ подъ дождемъ тяжелую соху и съ самаго ранняго утра топчетъ своими лаптями взмокшее поле; онъ промокъ до костей, горячій потъ на лицѣ его смѣшивается съ холодными каплями осенняго дождя, руки опадаютъ отъ усталости; онъ черенъ, угрюмъ, лицо его изрыто морщинами, которыя скорѣе похожи на борозды, проводимыя по полю его тяжелой сохой, чѣмъ на легкія черточки времени; весь онъ запачканъ грязью и облитъ потомъ. Но всмотритесь въ его физіономію, въ его усталые, задумчивые глаза, и вы найдете въ нихъ выраженіе человѣческаго достоинства, котораго напрасно стали бы искать на бѣломъ, гладкомъ, румяномъ, какъ крымское яблоко, и, какъ атласъ, лоснящемся лицѣ сидѣльца въ енотовой шубѣ, похаживающаго около своей лавки. Отъ нечего дѣлать этотъ сочный господинъ заигрываетъ съ своимъ, такимъ же разбухшимъ, сосѣдомъ: морда толстаго кота, выглядывающаго въ окно той же лавки, глядитъ разумнѣе!

Но какъ ни бѣденъ крестьянинъ, одною сохою выбивающій себѣ насущный кусокъ хлѣба, какъ ни тяжелъ трудъ его и какъ ни скудно вознагражденіе, но когда послѣ долгаго рабочаго дня онъ возвращается домой, то трудъ, какъ закатывающееся солнышко трудового дня, облекаетъ пурпуромъ и золотомъ самые скудные, самые грубые предметы, встрѣчающіе его дома. Не многосложна и духовная жизнь крестьянина; но она все же есть, и въ ней много истинно-человѣческаго достоинства: онъ любитъ семью; въ воскресный день радостно затепливаетъ свѣчу передъ образомъ и, встрѣчая нищаго, ломаетъ пополамъ свою краюху хлѣба или вытаскиваетъ изъ-за голенища свой грязный кошелекъ, гдѣ лежатъ три мѣдныя копѣйки, добытыя тяжелымъ трудомъ.

Но вамъ кажется, что бѣднякъ стоитъ лучшей участи? Бросьте

же ему горсть золота, которая бы разомъ избавила его отъ необходимости свободнаго труда, и полюбуйтесь превращеніемъ.

Видите ли вы этого расплывшагося негодяя? Его сальное и безсмысленное лицо, маленькіе заплывшіе глаза, исполненные хитрости, наглости и, вмѣстѣ съ тѣмъ, низкаго раболѣпства передъ вашей высокой особой, напоминаютъ вамъ и вашего приказчика, и цѣловальника въ красной рубахѣ и знакомаго вамъ содержателя постоялаго двора, и разбухшаго купца-милліонера, котораго вы помните еще за прилавкомъ питейнаго дома, а можетъ быть и кого-нибудь изъ вашихъ друзей. Это тотъ же самый крестьянинъ: онъ похитрѣлъ и въ то же время поглупѣлъ, сдѣлался жаденъ и жестокъ, обираетъ и обкрадываетъ народъ и отъ всей души презираетъ своего бывшаго собрата. Онъ сильно сколачиваетъ копейку, хотя уже много серебряныхъ рублей лежитъ въ его окованномъ сундукѣ, на которомъ онъ примостилъ себѣ перину и дрыхнетъ въ ожиданіи кондрашки. Онъ весь предался тому сорочьему инстинкту, который медицина должна была бы причислить къ самому неизлѣчимому роду сумасшествія: каждая новая копейка высчерпливаетъ у него часть души и въ сердце его въѣлась безвозвратно та гнусная болѣзнь, о которой такъ удачно сказалъ Ювеналъ: crescit amor quantum ipsa pecunia crescit. Прощай человѣкъ! остался толстый мѣшокъ, наполненный жиромъ и имѣющій свойство всасывать деньги.

Кто наблюдалъ надъ жизнью простого народа, тотъ знаетъ, какъ неизбѣженъ такой законъ превращенія и какъ быстро звѣрство одолѣваетъ крестьянина, избавленнаго отъ необходимости личнаго физическаго труда и незнакомаго съ трудами умственной жизни. Могучая природа его тѣла, взлѣлеянная на русской печи и русскомъ морозѣ, продолжаетъ вырабатывать все новыя и новыя силы, которыя, за неимѣніемъ расхода на трудъ, обращаются въ жиръ, потопляющій и глаза его, и сердце, и мозгъ.

Можетъ быть и другого рода превращеніе, которое, по нашему мнѣнію, ничѣмъ не хуже перваго: внезапно разбогатѣвшій крестьянинъ, если его натура пошире и сердце поблагороднѣе, можетъ вовсе бросить трудъ и, что называется, закутить. Быстро исчезнетъ съ него тогда человѣческій обликъ: обрюзглая, посинѣвшая физіономія, губы красныя, какъ огонь, и мутные глаза выразятъ въ тѣлесныхъ формахъ неутолимую тоску его души.

Эти два превращенія, которыя въ такихъ рѣзкихъ формахъ высказываются въ простомъ быту, идутъ и выше—гораздо выше! Формы мѣняются, но смыслъ остается тотъ же.

Если духовныя силы, вызывающія подобную дѣятельность человѣка на новый серьезный трудъ, духовный болѣе прежняго, не растутъ вмѣстѣ съ матеріальными средствами удовлетворять своимъ нуждамъ и прихотямъ, то не только нравственное достоинство человѣка, но и счастье его понижаются по мѣрѣ увеличенія его богатства, будетъ ли онъ прибавлять капиталы къ капиталамъ, или растрачивать ихъ на наслажденія, будутъ ли этими наслажденіями простая сивуха или шампанское, орловскій рысакъ или балетная знаменитость. Богатство растетъ безвредно для человѣка тогда только, когда вмѣстѣ съ богатствомъ растутъ и духовныя потребности человѣка, когда и матеріальная, и духовная сфера разомъ и дружно расширяются передъ нимъ. Большая разница въ томъ, понадобится ли разбогатѣвшему крестьянину книга, рояль, картина, или тонкое сукно и тонкое вино; захочетъ ли онъ дать хорошее воспитаніе своимъ дѣтямъ или заведетъ себѣ любовницу; будетъ ли побуждать его къ новому труду желаніе расширить сферу своей общественной дѣятельности, или желаніе затащить еще тысячу въ свой сундукъ. Вотъ почему, по крайней мѣрѣ, наравнѣ съ заботами политической экономіи добывать бархатъ, тончайшія сукна и золотыя кисеи, должны идти заботы объ умственномъ и нравственномъ развитіи народа, о его христіанскомъ образованіи, иначе всѣ эти кисеи и бархаты не увеличатъ массы счастья, а, напротивъ, уменьшатъ его. Но для чего же вся эта промышленная сумятица, если не для счастья? Не для того же, конечно, чтобы доставить политико-эконому и статистику удовольствіе считать число фабрикъ и тюки товаровъ. Роскошь, которая въ послѣднее время такъ быстро начала распространяться между всѣми сословіями, и которой такъ радуются иные статистики, политико-экономы и фабриканты, такъ же быстро можетъ съѣдать нравственность и счастье людей. Роскошь развиваетъ фабрики, фабрики развиваютъ роскошь; капиталистъ сколачиваетъ новые капиталы; не капиталистъ бьется изъ всѣхъ силъ и лѣзетъ въ долги, чтобы не отстать въ роскоши отъ капиталиста; человѣкъ вертится на своемъ бархатномъ креслѣ, придумывая какъ бы добыть бархатныя драпри;

потребность бо̀льшихъ и бо̀льшихъ капиталовъ для всякаго самостоятельнаго производства увеличивается; число самостоятельныхъ производствъ уменьшается; одна громадная фабрика поглощаетъ тысячи маленькихъ и превращаетъ самостоятельныхъ хозяевъ въ поденщиковъ; одинъ дурѣетъ отъ жиру, другой дичаетъ отъ нищеты; одного губитъ богатство, другого крайняя бѣдность превращаетъ въ машину; тотъ и другой приближаются къ состоянію животному; а новыя потребности, создаваемыя ежеминутно промышленностью, увеличиваютъ число недовольныхъ жизнью. Такимъ путемъ идетъ экономическое развитіе общества, *не опирающееся на духовномъ и нравственномъ развитіи его содержанія и формы*.

Такъ начерталъ Господь законъ свободнаго труда и во внѣшней природѣ, и въ самомъ человѣкѣ, въ его тѣлѣ, сердцѣ и умѣ.

Высылая человѣка на трудъ, Творецъ сдѣлалъ трудъ необходимымъ условіемъ физическаго, нравственнаго и умственнаго развитія, и самое счастье человѣка поставилъ въ неизбѣжную зависимость отъ личнаго труда. Карая, Господь сострадалъ своему созданію: посылая смерть, полагалъ сѣмена новой жизни. „Трудись!" сказалъ Онъ человѣку, и въ этомъ словѣ выразилась вся неполнота падшей природы человѣка и все достоинство его земной жизни. Трудъ сдѣлался отличительнымъ признакомъ сына земли, знакомъ его паденія и указаніемъ пути къ совершенствованію, признакомъ безсилія и залогомъ силы, цѣпью, накинутою природою на человѣка, и уздою въ рукахъ человѣка для обузданія самовластія природы, клеймомъ рабства и печатью свободы; жизнь и самое счастье стали трудомъ; но за то въ трудѣ же нашелъ человѣкъ и жизнь, и единственно достойное его счастье.

Мы не будемъ указывать на всѣ послѣдствія, вытекающія изъ такого психическаго значенія труда—ихъ безконечное множество: но припомнимъ только тѣ изъ нихъ, которыя прямо относятся къ дѣлу воспитанія.

Меркантильное направленіе нашего вѣка, постоянно усиливающее свой натискъ, проникло не только во всѣ слои общества, во всѣ сферы жизни,—но даже въ науку и въ школу. Такъ-называемыя „humaniora", науки философскія и историческія, замѣтно уступаютъ свое мѣсто наукамъ промышленнымъ, имѣющимъ своею

цѣлью расположеніе матеріальныхъ потребностей человѣка и отысканіе средствъ къ ихъ удовлетворенію. Философія, еще недавно игравшая такую важную роль въ умственномъ образованіи Европы, сошла съ перваго плана и уступила свое мѣсто безобразному ученію матеріалистовъ, силящихся создать систему, въ которой могъ бы найти успокоеніе человѣкъ, позабывшій въ промышленныхъ хлопотахъ, что у него есть душа. Отказавшись отъ своего достоинства, наука старается поддѣлаться подъ жизнь и становится рабою промышленности, которой прежде бросала только крупицы со своего пышнаго стола. Но если промышленность будетъ вести за собою науку, то по чьимъ же слѣдамъ сама промышленность будетъ идти? Куда приведетъ она человѣка?

Неужели въ быстромъ передвиженіи на паровозахъ и пароходахъ, въ мгновенной передачѣ извѣстій о погодѣ или о цѣнѣ товаровъ черезъ электрическіе телеграфы, въ износкѣ возможно-большаго количества тончайшихъ бархатовъ и толстѣйшихъ трико, въ истребленіи благовонныхъ сигаръ и смердящихъ сыровъ откроетъ человѣкъ, наконецъ, назначеніе своей земной жизни? Конечно, нѣтъ. Окружите человѣка всѣми этими благами и вы увидите, что онъ не только не сдѣлается лучше, но даже не будетъ счастливѣе, и что нибудь одно изъ двухъ, или будетъ тяготиться самою жизнью, или быстро пойдетъ понижаться до степени животнаго. Это нравственная аксіома, изъ которой не вывернуться человѣку. Зерно его существа,—безсмертный духъ его требуетъ иной пищи и, не находя ее, или томится голодомъ, или покидаетъ человѣка за живо. Только религія, съ одной стороны, сердцемъ человѣка рѣшающая міровые вопросы, и наука, съ другой, въ высшемъ, безкорыстномъ, философскомъ своемъ значеніи—могутъ открыть и на землѣ пищу безсмертному духу человѣка. Вотъ почему всякая школа, позабывшая изреченіе Спасителя: *„не о хлѣбѣ единомъ живъ будеши“*, и приготовляющая человѣка только къ матеріальной жизни, какъ бы утонченна эта жизнь ни была, и сколько бы ни требовалось отъ нея познаній, не выполняетъ своего назначенія: она не приготовляетъ человѣка къ жизни, но на первыхъ же шагахъ сбиваетъ его съ настоящей дороги. Всякая школа, прежде всего, должна показать человѣку то, что въ немъ есть самаго драгоцѣннаго, заставить его познать себя частицей Без-

смертнаго и живымъ органомъ мірового, духовнаго развитія человѣчества. Безъ этого всѣ фактическія познанія—иди онъ даже до глубочайшихъ математическихъ изслѣдованій—не только не принесутъ пользы, но положительный вредъ самому человѣку, хотя можетъ быть и сдѣлаютъ его полезной, а иногда и очень вредной машиной въ общественномъ устройствѣ.

Другое, не менѣе важное для педагогики послѣдствіе, вытекающее изъ психическаго значенія труда, состоитъ въ томъ правилѣ, что воспитаніе не только должно развить разумъ человѣка и дать ему извѣстный объемъ свѣдѣній; но должно зажечь въ немъ жажду серьезнаго труда, безъ которой жизнь его не можетъ быть ни достойною, ни счастливою. Потребность труда, какъ мы видѣли уже, врождена человѣку; но она удивительно какъ способна разгораться или тухнуть, смотря по обстоятельствамъ, и въ особенности сообразно тѣмъ вліяніямъ, которыя окружаютъ человѣка въ дѣтствѣ и юности.

Чтобы человѣкъ искренно полюбилъ серьезный трудъ, прежде всего должно внушить ему серьезный взглядъ на жизнь. Трудно представить себѣ что-нибудь противнѣе цѣли истиннаго воспитанія, какъ тотъ легкій шутовской оттѣнокъ, который придаютъ ученью и даже вообще воспитанію нѣкоторые педагоги, желающіе позолотить для дѣтей горькую пилюлю науки. Шутовство и безъ того въ послѣдніе годы завладѣло бесѣдами почти всѣхъ слоевъ такъ-называемаго образованнаго общества; и безъ того серьезный разговоръ въ гостиныхъ и даже въ домашнихъ дружескихъ кружкахъ сдѣлался почти невозможнымъ или, по крайней мѣрѣ, чѣмъ-то страннымъ и неприличнымъ. Люди образованные, или имѣющіе претензію на образованность, стараются о самыхъ серьезныхъ вещахъ говорить шутя, и предметъ разговора долженъ быть уже слишкомъ ничтоженъ, какой-нибудь новый фасонъ платья или какое-нибудь событіе преферанса, чтобы о немъ позволялось говорить въ обществѣ серьезно. Не только серьезный разговоръ, но даже серьезный взглядъ на жизнь считается неприличнымъ, и человѣкъ, встрѣчаясь съ другимъ человѣкомъ, прежде всего старается надѣть на себя шутовскую маску. Свѣтскіе и полусвѣтскіе молодые люди, еще не оставившіе учебной скамейки, какъ будто боятся говорить серьезно о томъ, чему ихъ учатъ, и, поддѣлываясь подъ тонъ

людей взрослыхъ, слегка третируютъ и своихъ наставниковъ, и предметы своего ученья, позволяя себѣ говорить серьезно только о папиросахъ или перчаткахъ.

Мы не будемъ докапываться, откуда проистекаетъ такое требованіе шутовства въ обществѣ,—отъ долговременнаго ли отсутствія всякихъ серьезныхъ интересовъ въ нашей общественной жизни, отъ вліянія ли французскаго воспитанія, вырабатывающаго до сихъ поръ корифеевъ нашего большого свѣта, или даже отчасти и отъ всеобщаго, слишкомъ уже пересоленаго юмористическаго направленія литературы, — скажемъ одно, что такая всесильная мода шутовства не только не способна поддержать общественныхъ отношеній, но дѣйствуетъ чрезвычайно опустошительно, изгоняя изъ общества всякое разумное содержаніе.

Дѣльное воспитаніе должно бороться съ такимъ достойнымъ сожалѣнія направленіемъ общества и дать молодымъ людямъ положительно-серьезный взглядъ на жизнь. Учить играя можно только самыхъ маленькихъ дѣтей до семилѣтняго возраста; далѣе наука должна уже принимать серьезный, ей свойственный тонъ. Мы не говоримъ о педантизмѣ, о суровости; но даже прежняя педантическая, отталкивающая важность приносила менѣе вреда, чѣмъ завитая, смѣющаяся сама надъ собой модная педагогика. Нынче часто боятся испугать мальчика серьезною миною науки; но еще болѣе должно бояться, чтобы онъ не научился презирать ее и третировать ее слегка. Смѣлость придетъ со временемъ; но зерно презрѣнія къ наукѣ, посѣянное въ дѣтскомъ сердцѣ, приноситъ самые гибельные плоды. Не встрѣчаемъ ли мы на каждомъ шагу молодыхъ людей, которые еще недавно и учатся, но уже научились презирать ученье и, издѣваясь надъ тѣми наставленіями, которыя оно подаетъ, прислушиваться только къ наставленіямъ свѣта. Откуда же все это берется? Еще недостаточно, чтобы самъ наставникъ смотрѣлъ на свой предметъ и говорилъ о немъ серьезно, чтобы онъ приступалъ къ своему дѣлу съ полнымъ сознаніемъ важности его значенія, должно еще, чтобы начальники заведеній, сами родители и всѣ взрослые люди, окружающіе дитя, смотрѣли съ уваженіемъ на его дѣтскія усилія пройти съ помощью наставника гигантскую дорогу, пройденную человѣчествомъ. Какъ яда, какъ огня, надобно бояться, чтобы къ мальчику не забралась

идея, что онъ учится только для того, чтобы какъ-нибудь надуть своихъ экзаменаторовъ и получить чинъ, что наука есть только билетъ для входа въ общественную жизнь, который слѣдуетъ бросить или позабыть въ карманѣ, когда швейцаръ пропустилъ уже васъ въ залу, гдѣ и прошедшій безъ билета или съ фальшивымъ или чужимъ билетомъ смотритъ съ одинаковой самоувѣренностью. Но сознайтесь откровенно, читатель, не случалось ли вамъ встрѣчаться въ жизни съ такими взглядами на ученье?

Въ учебную и воспитательную пору возраста ученье и воспитаніе должны составлять главный интересъ жизни человѣка, но для этого воспитанникъ долженъ быть окруженъ благопріятною сферою. Если же все, что окружаетъ дитя или молодого человѣка, тянетъ его отъ ученья совершенно въ противоположную сторону, тогда напрасны будутъ всѣ усилія наставника внушить ему уваженіе къ ученію. Вотъ почему воспитаніе такъ рѣдко удается въ тѣхъ богатыхъ, великосвѣтскихъ домахъ, гдѣ мальчикъ, вырвавшись изъ скучной классной комнаты, спѣшитъ готовиться на дѣтскій балъ, или на домашній спектакль, гдѣ ждутъ его гораздо болѣе живые интересы, преждевременно завладѣвшіе его юнымъ сердцемъ; или въ кабинетѣ папаши, гдѣ идутъ серьезные толки о новомъ рысакѣ и гдѣ грамматика или исторія такъ же на мѣстѣ, какъ и лапоть нищаго въ великолѣпной гостиной. Жалка участь учителя въ такомъ домѣ: если и не смѣются надъ нимъ явно, то, по крайней мѣрѣ, не уважаютъ; а дѣти скоро разглядываютъ это неуваженіе, хотя оно полузакрывается личиной вѣжливаго обращенія, и скоро постигаютъ, что ученье и учители изобрѣтены собственно для дѣтей, а для большихъ есть кое-что получше. Несравненно успѣшнѣе идетъ воспитаніе въ тѣхъ простыхъ домахъ, гдѣ родители смотрятъ на него, какъ на свѣтъ, котораго они къ сожалѣнію лишены, но который хотятъ дать своимъ дѣтямъ; но такихъ домовъ уже немного: почти вездѣ видятъ въ образованіи средство для службы или для пріисканія выгоднаго жениха — билетъ для выхода на общественную сцену.

Но воспитаніе не только должно внушить воспитаннику уваженіе и любовь къ труду: оно должно еще дать ему и привычку къ труду; потому что дѣльный, серьезный трудъ всегда тяжелъ. Для этого есть много средствъ; мы перечислимъ изъ нихъ нѣкоторыя:

Преподаванiе всякаго предмета должно непремѣнно идти такимъ путемъ, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могутъ одолѣть его молодыя силы. Лѣча больного, докторъ только помогаетъ природѣ; точно такъ же и наставникъ долженъ только помогать воспитаннику бороться съ трудностями постиженiя того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться. Метода такого вспомогательнаго преподаванiя, кромѣ многихъ другихъ достоинствъ, имѣетъ еще главное то, что она, прiучая воспитанника къ умственному труду, прiучаетъ его и преодолѣвать тяжесть такого труда и испытывать тѣ наслажденiя, которыя имъ доставляются. Умственный трудъ — едва ли не самый тяжелый трудъ для человѣка. Мечтать — легко и прiятно; подумать — трудно. Не только въ дѣтяхъ, но и во взрослыхъ людяхъ мы чаще всего встрѣчаемся съ лѣностью мысли. Мальчикъ скорѣе готовъ поработать физически цѣлый день или просидѣть безъ мысли надъ одной и той же страницей нѣсколько часовъ и вызубрить ее механически, нежели подумать серьезно нѣсколько минутъ. Мало этого: серьезный умственный трудъ утомляетъ непривычнаго человѣка быстрѣе, чѣмъ самый сильный трудъ физическiй. Это явленiе объясняется физiологическими законами работы нервнаго организма и возстановленiя его силъ, такъ дорого обходящихся экономiи тѣла. Но если не нужно надрывать силъ человѣка въ умственной работѣ, то необходимо не давать имъ засыпать, необходимо прiучать ихъ къ этой работѣ. Организмъ человѣка долженъ прiучаться къ умственному труду понемногу, осторожно; но, дѣйствуя такимъ образомъ, можно дать ему привычку легко и безъ всякаго вреда для здоровья выносить продолжительный умственный трудъ. Вмѣстѣ съ этой привычкой трудиться умственно прiобрѣтается и любовь къ такому труду или, лучше сказать, жажда его. Человѣкъ, привыкшiй трудиться умственно, скучаетъ безъ такого труда, ищетъ его и, конечно, находитъ на каждомъ шагу.

Самый отдыхъ воспитанника можетъ быть употребленъ съ большою пользою въ этомъ отношенiи. Отдыхъ послѣ умственнаго труда нисколько не состоитъ въ томъ, чтобы ничего не дѣлать; а въ томъ, чтобы перемѣнить дѣло: трудъ физическiй является не только прiятнымъ, но и полезнымъ отдыхомъ послѣ труда умственнаго.

Польза такого употребленія отдыха очень вѣрно понята во многихъ закрытыхъ заведеніяхъ Германіи, гдѣ воспитанники въ свободное отъ ученья время съ величайшею охотою занимаются нарочно для того придуманными работами: хозяйственными хлопотами, уборкой классныхъ комнатъ, обработкой сада или огорода, столярнымъ и токарнымъ мастерствомъ, переплетеніемъ книгъ и т. п. Въ выборѣ этихъ занятій не должно противорѣчить никакимъ безвреднымъ наклонностямъ воспитанника, и тогда самое занятіе будетъ дѣйствительнымъ и полезнымъ отдыхомъ. Конечно, смотря по возрасту, должно быть дано время и для игръ; но чтобы игра была настоящею игрою, для этого должно, чтобы ребенокъ никогда ею не пресыщался и привыкъ, мало-по-малу, безъ труда и принужденія покидать ее для работы. Болѣе всего необходимо, чтобы для воспитанника *сдѣлалось невозможнымъ* то лакейское препровожденіе времени, когда человѣкъ остается безъ работы въ рукахъ, безъ мысли въ головѣ; потому что въ эти именно минуты портится голова, сердце и нравственность. А такое препровожденіе времени весьма обыкновенно во многихъ закрытыхъ общественныхъ заведеніяхъ, равно какъ и во многихъ семействахъ, гдѣ дѣти и молодые люди, оставя учебныя занятія, рѣшительно не знаютъ, что съ собою дѣлать и мало-по-малу привыкаютъ *убивать* время. Эта привычка, пріобрѣтенная еще въ юности, находитъ потомъ себѣ обильную пищу въ обществѣ, которое обыкновенно дружно и изъ всѣхъ силъ хлопочетъ, какъ бы *доканать* время: какъ будто его дано человѣку слишкомъ много!

Но не только за дверьми класса, часто и въ самомъ классѣ научаются воспитанники *убивать* время. Учитель толкуетъ новый урокъ: ученики, зная, что найдутъ этотъ урокъ въ книгѣ, стараются только смотрѣть на учителя и не слышать ни одного слова изъ того, что онъ говоритъ. Толкуя въ двадцатый разъ одно и то же, учитель естественно не можетъ говорить съ тѣмъ одушевленіемъ, которое симпатически пробуждаетъ вниманіе слушателей: а между тѣмъ, онъ не имѣетъ никакой методы, которая помогла бы ему испытывать и поддерживать это вниманіе. Онъ заботится только о томъ, чтобы большинство его учениковъ знало предметъ; а какъ придетъ къ нимъ это знаніе,—для него совершенно все равно. На другой день учитель спрашиваетъ урокъ одного, двухъ,

трехъ, а остальные въ это время считаютъ себя свободными рѣшительно отъ всякаго дѣла. Такимъ образомъ проводитъ иной счастливый мальчикъ большую часть дней цѣлой недѣли и пріобрѣтаетъ гнусную привычку оставаться цѣлые часы, ничего не дѣлая и ничего не думая. Надѣяться на самый интересъ и занимательное изложеніе предмета можно только, и то не всегда, въ университахъ; но въ среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеніяхъ нельзя ожидать, чтобъ ученикъ самъ увлекался предметомъ; но должно имѣть методу, которая помогаетъ учителю держать вниманіе *всѣхъ* своихъ слушателей постоянно въ возбужденномъ состояніи. Не споримъ, что это трудно и для учителя, и для ученика; но лучше сократить время классовъ на половину. Мы постараемся вскорѣ изложить нѣкоторые пріемы такой методы возбужденія класснаго вниманія; но здѣсь скажемъ только, что ни одинъ наставникъ не долженъ забывать, что его главнѣйшая обязанность состоитъ въ пріученіи воспитанниковъ къ умственному труду и что эта обязанность болѣе важна, нежели передача самаго предмета.

Такимъ образомъ, воспитаніе должно неусыпно заботиться, чтобы, съ одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себѣ полезный трудъ въ мірѣ, а съ другой—внушить ему неутомимую жажду труда. Чѣмъ обезпеченнѣе будущее состояніе воспитанника, чѣмъ менѣе предвидится для него насущныхъ необходимостей, вызывающихъ поневолѣ на трудъ, тѣмъ болѣе долженъ расшириться передъ нимъ горизонтъ міра, въ которомъ для всякаго, кто понимаетъ назначеніе жизни человѣка и научился сочувствовать интересамъ человѣчества, найдется довольно почтеннаго и полезнаго труда. Чѣмъ богаче человѣкъ, тѣмъ выше, тѣмъ духовнѣе, тѣмъ болѣе философское должно быть его образованіе, чтобы онъ умѣлъ сыскать себѣ достойный трудъ по сердцу. Бѣдняка трудъ и самъ найдетъ: довольно если онъ будетъ готовъ его выполнить.

Возможность труда и любовь къ нему—лучшее наслѣдство, которое можетъ оставить своимъ дѣтямъ и бѣдный и богачъ.

Трудъ, конечно, бремя, но бремя, безъ котораго возможное соединеніе человѣческаго достоинства и счастія невозможно,—бремя, которое долженъ нести человѣкъ, если хочетъ прійти къ тому невозмутимому спокойствію, къ которому призываются только *трудящіеся и обремененные*.

Воскресныя школы.

(Письмо въ провинцію).

Вы просите меня въ послѣднемъ письмѣ вашемъ, чтобы я разрѣшилъ нѣкоторыя ваши сомнѣнія на счетъ того—должны ли вы устроить въ вашемъ городкѣ воскресную школу, или отказаться отъ этой мысли; и если же устраивать, то какимъ бы образомъ сдѣлать это съ возможно большею пользою. Очень радъ удовлетворить вашему желанію и, выразивъ откровенно мое личное мнѣніе, содѣйствовать доброму дѣлу, сколько могу.

Не видѣвъ еще ни одной воскресной школы, я слышалъ уже о нихъ много толковъ, противорѣчащихъ одинъ другому; но зная, какъ мало должно довѣрять нашимъ петербургскимъ толкамъ, я захотѣлъ убѣдиться лично: что такое наши воскресныя школы? Улучивъ первую свободную минуту, побывалъ я въ двухъ такихъ школахъ и вынесъ изъ нихъ самое отрадное, самое успокоительное чувство; нашелъ въ нихъ нѣчто даже такое, чѣмъ былъ изумленъ до крайности. Но лучше я вамъ разскажу по порядку, что я видѣлъ, чувствовалъ, думалъ и о какой будущности для воскресныхъ школъ мечталъ.

Въ трехъ большихъ комнатахъ уѣзднаго училища очень быстро собралась большая и самая разнохарактерная толпа дѣтей, юношей и даже взрослыхъ мужчинъ, уже съ усами и бородой. Всѣ ученики съ замѣчательной тишиною для такого собранія сапогъ, подкованныхъ гвоздями, разсѣлись по лавкамъ очень быстро, безъ всякихъ попуканій и сохраняя серьезную мину, такъ мало свойственную русскому мальчику: ученики сходились какъ будто въ церковь. Не прошло пяти минутъ, какъ всѣ уже занимались своимъ дѣломъ, серьезно, прилежно, внимательно, не развлекаясь даже

безпрестанно появлявшимися посѣтителями, изъ которыхъ многіе, конечно, должны бы привлечь вниманіе дѣтей во всякой другой школѣ. Это сосредоточенное вниманіе поразило меня въ особенности, быть можетъ, потому, что я вовсе не привыкъ къ нему въ классахъ ежедневныхъ училищъ.

Ученики разошлись по разнымъ комнатамъ, смотря по различію занятій; но и въ одной и той же комнатѣ на различныхъ скамьяхъ занимались различными предметами: въ одномъ мѣстѣ десятка два мальчиковъ рисовали съ оригиналовъ, и многіе рисовали, и въ особенности орнаменты, такъ хорошо, какъ будто занимались этимъ дѣломъ лѣтъ пять или шесть: мнѣ объяснили, что это рѣзчики, руки которыхъ уже въ ремеслѣ привыкли къ проведенію правильныхъ, симметрическихъ и красивыхъ линій. Въ той же комнатѣ на другихъ скамьяхъ ученики, изъ которыхъ два были уже съ бородками, въ полголоса твердили склады, помогая другъ другу въ трудныхъ обстоятельствахъ, или обращаясь съ вопросомъ къ тому или другому изъ наставниковъ, ходившихъ между скамьями. Учились по прежней методѣ *бе о—бо* и т. д. Дѣло подвигалось медленно. Я попытался одному изъ учениковъ объяснить звуковую методу; онъ понялъ ея преимущество, но не могъ скоро къ ней приладиться; онъ уже сдѣлалъ дурную привычку складовъ, и эта привычка обойдется ему въ нѣсколько мѣсяцевъ лишняго и безсмысленнаго труда. Въ третьемъ мѣстѣ писали съ прописей и изъ книгъ, съ величайшимъ стараніемъ выводя каждую букву и большею частію по линейкамъ. Къ чему такая трата времени и силъ? Къ чему эта вырисовка буквъ? На одной изъ скамей наставникъ усиливался объяснить ученику значеніе фразы, прочитанной имъ въ букварѣ, и, казалось, приводилъ своего слушателя въ немалое изумленіе, показывая ему, что въ прочитанной фразѣ есть смыслъ, о которомъ можно подумать. Въ другой комнатѣ дѣти, вовсе еще не знающія грамоты, учились читать по методѣ г. Золотова: здѣсь дѣло идетъ лучше, но тоже много совершенно напрасныхъ хлопотъ. Въ третьей комнатѣ толпа учениковъ, самыхъ различныхъ возрастовъ, подъ предводительствомъ наставника, ломала себѣ голову надъ тѣмъ, чтобы понять, что такое дѣлитель; слово *содержится*, безпрестанно употребляемое учителемъ, явно сбиваетъ весь классъ. Далѣе занимались зако-

номъ Божіемъ, изученіемъ молитвъ, объяснительнымъ чтеніемъ по книгѣ г. Разина „Міръ Божій“. Осмотрѣвъ все, я невольно подумалъ, что еслибъ вниманію мальчиковъ, а равно и безкорыстной ревности преподавателей соотвѣтствовалъ педагогическій навыкъ въ дѣлѣ преподаванія, то успѣхъ ученья въ воскресныхъ школахъ росъ бы, какъ русскій богатырь, не по днямъ, а по часамъ.

Какое разнообразіе „лицъ, одеждъ и состояній!“ Но есть что-то общее, родное во всѣхъ этихъ крайне разнообразныхъ физіономіяхъ.

Вотъ дитя съ хорошенькой русой головкой, расчесанной пальцами вмѣсто гребня, въ изорванномъ полушубкѣ. Облокотившись на столъ, внимательно слушаетъ онъ учителя. Руки мальчика развитыя ранней и усиленной работой, испачканныя чѣмъ-то чернымъ до того, что онъ не могъ ни отмыть, ни отскоблить ихъ, потеряли уже дѣтскія формы; но на лицѣ его, по которому тамъ и сямъ такъ же мазнуло тою же въѣдчивою черной краской, видно еще полное дѣтство, а въ свѣтлыхъ, карихъ глазахъ глядитъ вполнѣ дѣтская, любопытная душа, не утомленная, не избалованная еще ни множествомъ легко доставшихся познаній, ни обиліемъ игрушекъ и картинъ.

Рядомъ съ этимъ работникомъ-ребенкомъ сидитъ угрюмый малый, лѣтъ 22-хъ или 23-хъ, съ узкимъ, крѣпкимъ лбомъ, съ курчавыми черными волосами, съ широкою, тоже испачканною, физіономіею. Могучія плечи молодца просятся вонъ изъ полушубка, а дюжія, жилистыя руки, должно быть, вчера еще съ утра до поздней ночи подымали и опускали пяти-пудовый молотъ. Но какая наивная, дѣтская и слабая, мерцающая душа смотрится въ его узкіе, полусонные, засыпающіе глаза! Кажется, еще пройдетъ нѣсколько минутъ — эта душа погаснетъ и зальется навсегда могуче развивающимся тѣломъ. Слушая объясненія учителя, бѣдный малый дѣлаетъ надъ собою такія усилія, какъ будто хочетъ проснуться. Наставникъ объясняетъ ему, какъ Богъ сотворилъ Адама и Еву, и каждое слово въ этой фразѣ смотритъ на ученика загадочнымъ сфинксомъ. Слово Богъ — бѣдный малый, конечно, слыхалъ; но, безъ сомнѣнія, никогда не подумалъ о томъ, что оно значитъ и употреблялъ его развѣ только въ божбѣ.

— Что значитъ — сотворилъ? — спрашиваетъ учитель.

— Не знаю,—отвѣчаетъ угрюмо ученикъ, съ какимъ-то ожесточеніемъ противъ самого себя, что вотъ-де онъ и этого слова не знаетъ, а слово-то, кажется, совершенно простое. При каждомъ усиліи подумать, лобъ малаго морщится и все показываетъ, что прежде, чѣмъ сказать слово: „не знаю“, онъ добросовѣстно обыщетъ всѣ уголки своей темной головы, не заронился ли туда какъ-нибудь отвѣтъ на предложенный вопросъ. Это „не знаю“ стучитъ медленно и тяжело—словно молотъ по наковальнѣ.

— Сотворилъ, значитъ создалъ, сдѣлалъ, — объясняетъ наставникъ:—изъ чего же Богъ сдѣлалъ, создалъ человѣка?

— Изъ песку, — отвѣчаетъ малый, послѣ продолжительнаго размышленія. И сопровождаетъ свой отвѣтъ глубокимъ вздохомъ: нѣтъ сомнѣнія, что поднять пяти-пудовый молотъ ему гораздо легче, чѣмъ сказать опять не знаю.

— Для чего была создана Ева?—продолжаетъ учитель далѣе, исправивъ добросовѣстно недомолвку ученика.

— Чтобы плодъ былъ,—отвѣчаетъ малый уже крайне угрюмо и еще долѣе подумавши. При этомъ отвѣтѣ лицо ученика дѣлается такъ грозно, что, безъ сомнѣнія, нельзя подозрѣвать за этимъ нахмуреннымъ лбомъ ни проблеска невиннѣйшей шутки.

— Я спрашиваю тебя не о томъ,—поправляется нѣсколько сконфуженный наставникъ,—а о томъ, для чего была создана Ева изъ ребра Адамова?

— Не знаю!—отвѣчаетъ ученикъ уже съ совершеннымъ гнѣвомъ на свое невѣжество и при этомъ его геркулесовскія мозолистыя руки сжимаются съ такою силою, что если бы невѣжество была подкова, то, нѣтъ сомнѣнія, что малый разогнулъ бы ее.

Въ углу сидитъ ученикъ лѣтъ 20-ти, въ синемъ халатѣ и, кажется, въ калошахъ на босу ногу, и силится понять, какъ это изъ *ве* и *а* выйдетъ *ва*, а изъ *де* и *о* выйдетъ *до*. Онъ часто обращается за совѣтами къ своему сосѣду, бойкому, быстроглазому мальчику лѣтъ 12-ти, который уже читаетъ порядочно. И замѣчательна та готовность и серьезность, съ которою младшій показываетъ старшему, и то совершенное отсутствіе ложнаго стыда, съ которымъ старшій учится у младшаго.

За этимъ я перешелъ къ слѣдующему отдѣленію, гдѣ производилось объяснительное чтеніе. Наставникъ громко и ясно читалъ

страницу, не совсѣмъ удачно выбранную изъ книги г. Разина, гдѣ слишкомъ краснорѣчиво для подобныхъ слушателей описывалось отчасти прозой, отчасти стихами Пушкина, какъ порхаютъ и вьются снѣжинки и какой правильной и разнообразной формы онѣ бываютъ.

Мальчикъ лѣтъ 13-ти, съ необыкновенно острыми глазами и замѣчательно умнымъ личикомъ, отчетливо пересказалъ все дѣльное содержаніе прочитаннаго и всего того, что объяснилъ учитель, и пересказалъ такъ хорошо, какъ едва ли можетъ пересказать даже хорошій ученикъ пятаго класса гимназіи. Вниманіе по-истинѣ поразительное! [1]).

Видно, что всѣ эти люди въ полушубкахъ, чуйкахъ, армякахъ, пестрединныхъ и китайчатыхъ халатахъ, съ черными, мозолистыми руками, съ испачканными лицами, съ запахомъ и цвѣтомъ, напоминающими ясно ремесло каждаго, собрались сюда не шутку шутить, не изъ пустого любопытства, а собрались дѣло дѣлать, и что это дѣло, для котораго они пожертвовали нѣсколькими часами единственнаго свободнаго дня своей трудовой недѣли, кажется имъ не только дѣломъ полезнымъ, серьезнымъ, но какимъ-то святымъ, какимъ-то религіознымъ дѣломъ. Признаюсь откровенно, что, привыкнувъ въ классахъ нашихъ учебныхъ заведеній встрѣчать весьма понятныя и извинительныя въ дѣтяхъ разсѣянность и невниманіе, которыя наставникъ долженъ побѣждать часто насильственною занимательностью разсказа или особенною ловкостью дидактическихъ пріемовъ, если не хочетъ, чтобы его урокъ пропалъ даромъ, я былъ пораженъ тою напряженностью вниманія, безъ всякихъ усилій со стороны наставниковъ, которую замѣтилъ въ ученикахъ воскресныхъ школъ. Приготовясь встрѣтить въ нихъ шумную, недисциплинированную толпу дѣтей, въ которыхъ трудно возбудить вниманіе самому хорошему педагогу, я встрѣтилъ, напротивъ, такихъ серьезныхъ учениковъ, какихъ не удавалось мнѣ видѣть никогда прежде. Всѣ, почти безъ исключенія, ловятъ каждое движеніе, каждое слово наставника, и я невольно подумалъ, какъ тяжело должно быть добросовѣстному учителю такихъ учениковъ, если онъ чувствуетъ, что не можетъ

[1]) Я описываю вамъ, для краткости, двѣ школы за одну.

удовлетворить достойнымъ образомъ этой откровенной, чистосердечной жаждѣ знанія и поддержать вѣры въ его пользу,—если онъ самъ сознаетъ, что напрасно на каждомъ его словѣ до такой степени сосредоточено вниманіе этихъ простыхъ, довѣрчивыхъ слушателей. Мнѣ показалось, что это сильное, серьезное, сосредоточенное вниманіе само по себѣ уже можетъ служить самымъ строгимъ возмездіемъ неопытному наставнику за каждое пустое, безполезное слово. Но что же дѣлать? Хорошихъ практиковъ-педагоговъ у насъ очень мало, и когда народъ заявляетъ свое серьезное желаніе учиться, тогда мы чувствуемъ, что не умѣемъ еще его учить. Особенно страдаетъ такъ-называемое объяснительное чтеніе: и нечего читать, и мы не умѣемъ объяснять. Но во всѣхъ тѣхъ преподавателяхъ, которыхъ мнѣ удалось видѣть и слышать лично, я замѣтилъ такое сильное и чистосердечное стараніе быть полезнымъ своимъ ученикамъ, что, нѣтъ сомнѣнія, умѣніе придетъ скоро. Однако же, слѣдовало бы быть строже въ выборѣ предметовъ, стараясь какъ можно болѣе избѣгать всего пустого и безполезнаго. Толкуя о пустякахъ съ людьми, которые могутъ отдать ученію только часъ времени въ недѣлю, можно скорѣе всего охладить въ нихъ прекрасное рвеніе къ знанію и ту вѣру въ его пользу, которая такъ ясно рисуется на этихъ внимательныхъ лицахъ; а это было бы крайне прискорбно.

Вы спрашиваете меня также, какого я мнѣнія о нравственномъ значеніи воскресныхъ школъ для простого народа; но развѣ по этому поводу можетъ родиться какой-нибудь вопросъ? Гдѣ бы и какъ эти дѣти и юноши провели свои два-три свободные воскресные часа, если бы не были въ школѣ? Въ кабакѣ, въ трактирѣ, за азартными играми въ засаленныя карты, въ развращающихъ бесѣдахъ, въ одуряющемъ бездѣйствіи? Что бы они ни услышали въ школѣ, чему бы они ни выучились въ ней, все же это будетъ безконечно нравственно выше того, что они могли бы выслушать и чему они могли бы выучиться дома, на улицѣ, въ трактирѣ или питейномъ домѣ. Уже одно то, что они просидятъ эти два часа въ училищѣ, подъ надзоромъ людей порядочныхъ, которые говорятъ съ ними вѣжливо, ласково, по-человѣчески, и о нихъ заботятся, принесетъ великую пользу этимъ бѣднякамъ, на которыхъ хозяева часто смотрятъ, какъ на рабочихъ животныхъ. Они

почувствуютъ, что и они люди, христіане, другими глазами взглянутъ на самихъ себя, а это удержитъ ихъ отъ многихъ пороковъ, проступковъ и преступленій.

Извините меня за правду, но мнѣ кажется, что вы и всѣ тѣ, которые съ какимъ-то боязливымъ сомнѣніемъ смотрятъ на воскресныя школы и думаютъ, что ихъ время еще не настало у насъ, что „лучше было бы подождать, пока наши собственныя убѣжденія лучше выработаются и установятся“ и проч. и проч.,— всѣ такіе люди забываютъ, что народъ, разъ уже вышедшій на поприще исторической жизни, развивается неудержимо,—въ школахъ ли то, или помимо школъ, и во всякомъ случаѣ лучше съ помощью школы, чѣмъ безъ школы. Сами же воскресныя школы наши представляютъ тому поразительный примѣръ. Давно ли правительство указами, угрозами и поощреніями заставляло родителей дворянскаго сословія учить своихъ дѣтей; а родители прибѣгали къ насильственнымъ мѣрамъ, чтобы загнать дѣтей въ школу. Теперь же стоило только отворить двери школы, чтобы она наполнилась дѣтьми и юношами, и даже взрослыми людьми, проработавшими всю недѣлю и идущими въ школу не по принужденію, а часто, напротивъ, презирая угрозы и даже побои своихъ хозяевъ. Такъ созрѣла въ это время и та темная масса народа, которой, казалось, не коснулся лучъ просвѣщенія. Намъ указали на одного мальчика портного, который опоздалъ въ школу потому, что проработалъ всю ночь до 6-ти часовъ утра.—Опоздалъ, а все-таки пришелъ. Не показываетъ ли это ясно, что пора учить народъ настала? А если мы не удовлетворимъ этой развернувшейся потребности, то законъ человѣческой души извѣстенъ: пробужденная въ ней жажда будетъ удовлетворена; но чѣмъ и какъ—это другое дѣло. Не можетъ быть ни малѣйшаго сомнѣнія, что воскресныя школы—одно изъ дѣятельныхъ средствъ для предупрежденія народнаго разврата и тѣхъ пролетарскихъ стремленій, которыя не ведутъ, конечно, ни къ чему хорошему. Задержанное развитіе во всякомъ живомъ организмѣ выражается болѣзнью; таковъ благодѣтельный и вмѣстѣ грозный законъ природы.

Другое важное нравственное значеніе воскресныхъ школъ состоитъ въ сближеніи образованныхъ людей съ людьми рабочаго класса. Между этими двумя классами повсюду существуетъ какой-

то антогонизмъ, и люди рабочаго класса всегда съ недовѣріемъ, не лишеннымъ нѣкоторой злобы, и съ завистью смотрятъ на высшія сословія. Это и неудивительно, если оба эти слоя народа встрѣчаются между собою только въ безжалостныхъ, экономическихъ отношеніяхъ; если между ними не размѣнивается ни одно откровенное, задушевное слово, ни одна общечеловѣческая, примиряющая мысль. Въ школѣ, ремесленникъ въ пестрединномъ халатѣ и въ калошахъ на босу ногу видитъ господина во фракѣ, который явился не за тѣмъ сюда, чтобы заказать ему работу, не за тѣмъ, чтобы распоряжаться имъ или судить его, а единственно за тѣмъ, чтобы удовлетворить пробудившемуся въ бѣднякѣ благородному желанію чему-нибудь выучиться, и безкорыстно удовлетворяетъ этому желанію. Что ученики воскресныхъ школъ понимаютъ, что̀ привело сюда господъ, это выражается всего яснѣе въ томъ непринужденномъ уваженіи, съ которымъ они обращаются къ своимъ наставникамъ, и которое, конечно, говоритъ краснорѣчивѣе всякихъ заученныхъ, условныхъ фразъ вѣжливости. Ремесленникъ, съ своей стороны, приближается въ школѣ къ господину не съ тою цѣлью, чтобы добыть отъ него какой-нибудь грошъ, надуть его, если можно, на работѣ, не со страхомъ и недовѣріемъ, а съ искреннимъ, откровеннымъ желаніемъ выучиться чему-нибудь полезному. Здѣсь онъ узнаетъ, что господинъ во фракѣ также трудится, и трудится, можетъ быть, не меньше его самого, только надъ другимъ дѣломъ. Здѣсь онъ невольно признаетъ духовное преимущество образованнаго человѣка и понимаетъ, почему онъ стоитъ выше его. Искреннія, дружескія отношенія между учителемъ и ученикомъ въ школѣ — лучшее противуядіе тѣхъ экономическихъ отношеній, которыя приводили въ Западной Европѣ къ такимъ грустнымъ явленіямъ; и если съ этой точки зрѣнія мы взглянемъ на значеніе воскресныхъ школъ, то, нѣтъ сомнѣнія, что будемъ смотрѣть на ихъ быстрое возникновеніе съ такою же радостью, съ какою смотримъ на учрежденіе въ селахъ обществъ трезвости. Да, трезвый и просвѣщенный религіею и образованіемъ разсудокъ народа — лучшее ручательство за благоденствіе государства, его спокойствіе, силу и богатство. Если истинно благодѣтельное и христіанское значеніе воскресныхъ школъ будетъ понято, наконецъ, какъ слѣдуетъ, то, нѣтъ сомнѣнія, что даже люди знатнѣйшаго

круга примутъ въ нихъ еще болѣе дѣятельное участіе; въ Англіи, гдѣ, какъ вамъ извѣстно, эти школы возникли изъ потребности проводить воскресенье истинно христіанскимъ образомъ, жены и дочери перовъ проводятъ свои воскресныя утра не въ глупыхъ визитахъ, а лаская и уча дѣтей бѣднѣйшаго класса. Развѣ можно найти болѣе приличное занятіе для христіанскаго воскресенья? Въ нашихъ *мужскихъ* воскресныхъ школахъ, какъ кажется, нигдѣ дамы не учатъ: почему это? Неужели русская женщина испугается этихъ изорванныхъ и засаленныхъ костюмовъ, всклокоченныхъ головъ, запачканныхъ рукъ и лицъ, дурного запаха и наивнаго, но не грубаго слова?

Вы желаете также знать мое мнѣніе о томъ, какъ устроить хорошую воскресную школу. Я готовъ вамъ его высказать; но прошу васъ, не ждите многаго отъ моего мнѣнія. Хорошее устройство воскресныхъ школъ—одна изъ самыхъ трудныхъ педагогическихъ задачъ, къ рѣшенію которой я вовсе не готовъ, тѣмъ болѣе, что мнѣ не удавалось до сихъ поръ прочесть ни одного сколько-нибудь удовлетворительнаго сочиненія объ этомъ предметѣ. Я бы слишкомъ растянулъ письмо, если бы изложилъ въ немъ и внѣшнее и внутреннее устройство школы; а потому, сказавъ два слова о внѣшнемъ устройствѣ, я ограничусь преимущественно дидактическою частью и изложу только, что и какъ, по моему мнѣнію, можно бы было преподавать въ воскресныхъ школахъ

Внѣшнее устройство воскресной школы можетъ быть разнообразно, но никогда не должно быть стѣснительно. Воскресная школа основывается на совершенно свободномъ желаніи, съ одной стороны, учиться, съ другой — учить. Всякими слишкомъ стѣснительными регламентаціями вы можете подорвать и безъ того столь слабое въ человѣкѣ желаніе сдѣлать добро своему ближнему. Дѣйствуйте болѣе положительно, чѣмъ отрицательно, и если замѣтите дурныя вліянія, то старайтесь пересилить ихъ хорошими. Раздѣленіе воскресныхъ школъ на мужскія и женскія я считаю полезнымъ; но участіе образованныхъ женщинъ въ преподаваніи какъ въ тѣхъ, такъ и въ другихъ школахъ принесетъ величайшую пользу: въ женскомъ характерѣ есть удивительно-размягчающій элементъ, съѣдающій нечувствительно ту грубую кору, облекающую сердце, которая такъ упорно мѣшаетъ развитію мальчика, заброшеннаго въ дѣтствѣ.

Изъ учредителей школы долженъ составляться совѣтъ. Совѣтъ этотъ, подновляясь собственнымъ избраніемъ новыхъ членовъ изъ лучшихъ и полезнѣйшихъ наставниковъ, выберетъ изъ себя двухъ или трехъ распорядителей школы, которые поочередно должны въ ней присутствовать. Вотъ и все это не хитрое устройство: чѣмъ проще, тѣмъ лучше. Остальныя необходимыя подробности опредѣляются мѣстными условіями.

Теперь перейду къ дидактической части.

Различіе грамотныхъ отъ полуграмотныхъ и вовсе неграмотныхъ, болѣе чѣмъ самое различіе въ возрастѣ и развитіи дѣтей, дѣлаетъ невозможнымъ однообразіе въ преподаваніи. Но я, для того чтобы быть кратче, предположу себѣ, что въ нашу школу поступаютъ ученики, не знающіе ни читать, ни писать.

Я бы не спѣшилъ съ сообщеніемъ имъ этого знанія, потому что считаю грамотность только тогда важнымъ пріобрѣтеніемъ для человѣка, когда онъ вмѣстѣ съ нею получаетъ желаніе и умѣнье пользоваться ею, какъ слѣдуетъ, т. е. такъ, чтобы чтеніе развивало его умъ, обогащало его полезными познаніями и укрѣпляло въ немъ христіанскій, нравственный элементъ. Но согласитесь, что не всякое чтеніе дѣйствуетъ такимъ образомъ, а иное совершенно наоборотъ: притупляетъ умственныя способности читающаго (Петрушка Гоголя, безъ сомнѣнія, глупѣлъ, читая книги), даетъ часто ложныя свѣдѣнія, ложный взглядъ на вещи и дурно дѣйствуетъ на нравственность. Читать—это еще ничего не значитъ; что читать и какъ понимать читаемое — вотъ въ чемъ главное дѣло. Поэтому я совѣтую вамъ не торопиться съ ученіемъ чтенію и сопровождать это ученіе постояннымъ умственнымъ и нравственнымъ развитіемъ учениковъ. Надобно сначала расшевелить умъ и сердце ученика, сообщить ему жажду знанія, жажду нравственной и умственной пищи, пріучить его къ этой пищѣ—и потомъ уже, развернувъ передъ нимъ книгу, благословить его на дальнѣйшій, самостоятельный прогрессъ.

Съ этою цѣлью я полагалъ бы, если и начать ученіе грамотѣ съ первыхъ же классовъ, то понемногу, удѣляя на это изъ каждаго класса небольшую частицу времени, и посвящая остальное бесѣдамъ съ учениками, которыя могли бы развивать ихъ умъ, сердце и слово. Скажу сначала о предметѣ и способѣ самыхъ

этихъ бесѣдъ, и потомъ уже постараюсь объяснить въ нѣсколькихъ словахъ тотъ методъ ученія грамотѣ, который долженъ сопровождать эти бесѣды и который мнѣ кажется лучшимъ.

При бесѣдахъ съ учениками должно имѣть въ виду постоянно двѣ цѣли и не увлекаться ни одною изъ нихъ на столько, чтобы позабывать о другой.

Первая цѣль, формальная, состоитъ въ развитіи умственныхъ способностей ученика, его наблюдательности, памяти, воображенія, фантазіи и разсудка. Должно постоянно помнить, что слѣдуетъ передать ученику не только тѣ или другія познанія, но и развить въ немъ желаніе и способность самостоятельно, безъ учителя, пріобрѣтать новыя познанія. Эта способность, которую нѣсколько односторонне, но за то съ такимъ необыкновеннымъ успѣхомъ, развивалъ Песталоцци и его послѣдователи, должна остаться съ ученикомъ и тогда, когда учитель его оставитъ, и дать ученику средство извлекать полезныя знанія не только изъ книгъ, но и изъ предметовъ его окружающихъ, изъ жизненныхъ событій, изъ исторіи собственной его души. Обладая такою умственною силою, извлекающею отовсюду полезную пищу, человѣкъ будетъ учиться всю жизнь, что, конечно, и составляетъ одну изъ главнѣйшихъ задачъ всякаго школьнаго ученья. Эта умственная сила сообщается ученику тѣмъ, что учитель указываетъ ему предметъ, могущій возбудить дѣятельность тѣхъ или другихъ его умственныхъ способностей, и направляетъ дѣятельность, помогая ей, гдѣ необходимо, и оставляя ее дѣйствовать тамъ, гдѣ она можетъ дѣйствовать сама. Главная задача воскресной школы состоитъ въ томъ, чтобы пробудить умственныя способности учениковъ къ самодѣятельности и сообщить имъ привычку къ ней, указывая, гдѣ слѣдуетъ, дорогу, но не таская ихъ на помочахъ. Дитя выучивается ходить гораздо труднѣе и медленнѣе, если слишкомъ заботливые родители безпрестанно стараются облегчить ему трудъ своимъ вмѣшательствомъ: слѣдуетъ только дать ему мѣсто и возбудить въ немъ желаніе ходить. Такимъ образомъ, предоставляя ученикамъ тотъ или другой предметъ, учитель предоставляетъ имъ самимъ наблюдать предметъ, высказывать свои наблюденія: представлять, воображать и вспоминать то, что они наблюдали, и выводить, наконецъ, изъ своихъ наблюденій правильное умозаключеніе.

Но такой развивающій методъ, открытіе котораго навсегда оставитъ за Песталоцци имя перваго народнаго учителя, не долженъ увлекать наставника слишкомъ далеко; увлекать до того, чтобы онъ забывалъ самое содержаніе и, преслѣдуя форму мысли, опускалъ изъ виду самую мысль.

Вторая цѣль школьнаго ученія, *реальная*, столь же важна, какъ и первая, да еще, если хотите, и важнѣе первой. Для достиженія этой цѣли прежде всего необходимъ разумный выборъ предметовъ для наблюденій, представленій и соображеній. Конечно, въ воскресной школѣ не можетъ быть и рѣчи о той систематичности и полнотѣ, о которой слѣдуетъ заботиться въ школахъ постоянныхъ; но напряженное, истинно античное вниманіе учениковъ воскресной школы превращаетъ часъ въ недѣлю. Чѣмъ короче время ученья и чѣмъ напряженнѣе вниманіе учениковъ, тѣмъ болѣе долженъ дорожить учитель этимъ временемъ и вниманіемъ; тѣмъ осторожнѣе и разборчивѣе долженъ быть онъ въ выборѣ предметовъ для умственныхъ упражненій.

Для ограниченія самого себя, имѣя въ виду возможную экономію времени, наставники школы, съ общаго согласія, должны заранѣе выбрать и опредѣлить предметы своихъ бесѣдъ съ учениками въ продолженіе цѣлаго года. Этотъ выборъ долженъ быть записанъ, утвержденъ распорядителями школы и представляемъ каждому новому учителю, который захочетъ посвятить школѣ нѣсколько часовъ своего воскреснаго дня. Такая опредѣленность, не лишающая, впрочемъ, возможности каждаго новаго учителя предложить на согласіе своихъ товарищей новые предметы, упущенные изъ виду по его мнѣнію, принесетъ много пользы воскресной школѣ: во-первыхъ, она заставитъ каждаго учителя готовиться къ уроку и испытывать свои силы прежде чѣмъ онъ станетъ учить, что въ воскресныхъ школахъ еще необходимѣе, чѣмъ въ школахъ постоянныхъ; во-вторыхъ—усилитъ чрезвычайно вліяніе ученія, сосредоточивъ дѣятельность самыхъ разнообразныхъ учителей; въ-третьихъ—экономизируетъ время; въ-четвертыхъ—дастъ наставникамъ возможность всегда обозрѣть пройденный ими путь и видѣть тотъ, который еще остается пройти.

Предметами бесѣдъ въ воскресныхъ школахъ могутъ быть:

1) Главнѣйшія событія ветхозавѣтной исторіи, главныя и вто-

ростепенныя событія исторіи евангельской и исторіи церкви, главнѣйшія священнодѣйствія и обряды богослуженія, главнѣйшія нравственныя обязанности всякаго человѣка, о которыхъ, впрочемъ, слѣдуетъ говорить болѣе при изложеніи событій евангельской исторіи, обращаясь въ то же время къ образу жизни самихъ учениковъ. 2) Крупнѣйшія событія изъ русской и тѣ изъ всеобщей исторіи, которыя находятся въ связи съ русскою или съ исторіею христіанской церкви. 3) Главныя физическія явленія, какъ-то: ночь, день, четыре времени года, дождь, снѣгъ, громъ и т. п. 4) Различіе главнѣйшихъ породъ животныхъ, съ показаніемъ этого различія на животныхъ домашнихъ и тѣхъ, которыя могутъ быть знакомы ученикамъ. 5) Умственное счисленіе, преимущественно на предметахъ наглядныхъ: мѣра, вѣсъ, измѣреніе времени и пространства, причемъ ученики нагляднымъ образомъ могутъ быть ознакомлены съ главнѣйшими геометрическими формами, наиболѣе имъ встрѣчающимися, и съ свойствами этихъ формъ; наглядное рѣшеніе пяти или шести геометрическихъ теоремъ, съ приложеніемъ къ нимъ на практикѣ измѣренія и исчисленія, будутъ въ воскресной школѣ совершенно на мѣстѣ, особенно для работниковъ изъ ремесленнаго класса; мнѣ кажется, что портные, столяры, рѣзчики, лѣпщики и т. д., не только будутъ сильно заинтересованы такимъ занятіемъ, но и выкажутъ замѣчательныя способности къ геометріи, какъ это мнѣ удавалось замѣчать не разъ. 6) Рисовка преимущественно съ натуры, при чемъ, конечно, должна быть соблюдаема постепенность въ выборѣ образцовъ, начиная простымъ квадратомъ и оканчивая какою-нибудь сложною капителью, цвѣтами, формами животныхъ, бюстами, ландшафтами. То, что я видѣлъ въ воскресныхъ школахъ по предмету рисованія, даетъ мнѣ право думать, что это занятіе и займетъ учениковъ, и пойдетъ очень успѣшно. Въ томъ же, что оно принесетъ большую пользу лицамъ ремесленнаго класса, не можетъ быть ни малѣйшаго сомнѣнія: сколько природныхъ талантовъ можетъ быть пробуждено такимъ занятіемъ. 7) Знакомство съ различными ремесленными производствами, причемъ ученики получатъ возможность выказать свои знанія и пріобрѣсть новыя. Сколько драгоцѣннаго времени, сколько силъ можетъ быть спасено только тѣмъ, что ученикъ, хотя разъ въ жизни, взглянетъ разумными глазами на свое собственное ро-

месло, которымъ онъ привыкъ заниматься по рутинѣ, не разсуждая что и для чего дѣлается и не соображая, не идетъ ли онъ по окольной дорогѣ къ тому, что можетъ быть достигнуто гораздо легче, быстрѣе, прямѣе? Направить сознательный взглядъ ученика на то занятіе, которое должно наполнить собою всѣ дни его жизни и давать ему кусокъ хлѣба, составляетъ одну изъ главнѣйшихъ задачъ воскресной школы. Это же вовсе не такъ трудно для учителя, какъ можетъ показаться съ перваго взгляда; стоитъ ему немного познакомиться съ тѣмъ или другимъ производствомъ, отчасти по руководствамъ, которыхъ такое множество на французскомъ и нѣмецкомъ языкахъ, а отчасти изъ личнаго наблюденія, посѣтивъ двѣ-три мастерскія. Конечно, такое знакомство будетъ очень поверхностно; но главное дѣло здѣсь состоитъ въ томъ, что человѣкъ, не скованный цѣпями рутины, съ развитымъ разсудкомъ, внесетъ свой свѣтлый взглядъ въ подробности того или другого ремесла, и если не скажетъ, какъ и что должно дѣлать, то по крайней мѣрѣ поставитъ вопросъ, почему дѣлается то или другое. Ученикъ самъ разрѣшитъ вопросъ учителя и будетъ очень радъ научить своего наставника тому, что самъ хорошо знаетъ, а надъ инымъ вопросомъ задумается и будетъ рѣшать его, можетъ быть, цѣлые недѣли и мѣсяцы. Повторяемъ еще разъ, что это возбужденіе мысли въ своемъ собственномъ ремеслѣ, это возбужденіе вниманія къ своему собственному дѣлу, это обращеніе сознанія на то, что дѣлается ежеминутно въ продолженіе долгой жизни, но совершенно безсознательно, есть одно изъ величайшихъ благодѣяній, какія только можетъ оказать воскресная школа ремесленному классу. Пусть собственное занятіе займетъ умъ ремесленника, и не только наши ремесла выйдутъ скоро изъ того жалкаго состоянія, въ которомъ они находятся, но даже умственное и нравственное состояніе ремесленнаго класса станетъ быстро возвышаться, а вмѣстѣ съ тѣмъ потребность въ иностранныхъ ремесленникахъ уменьшится. Жалкое состояніе нашихъ ремесленниковъ, экономическое, умственное, нравственное и религіозное, должно быть постоянно въ виду воскресныхъ школъ. Не должно забывать также, что разсказъ о собственныхъ занятіяхъ, приведенный въ систему съ помощью наставника, не только въ высшей степени полезенъ для того, кто разсказываетъ, служа ему лучшимъ упражненіемъ мысли

и слова, но окажетъ весьма полезное дѣйствіе и на слушателей, хотя бы они занимались другими ремеслами: онъ пробудитъ вниманіе и направитъ сознаніе слушателя на свое собственное дѣло. 8) Ознакомленіе учениковъ съ главнѣйшими техническими изобрѣтеніями посредствомъ моделей и картинъ можетъ быть также однимъ изъ занятій въ воскресныхъ школахъ: модель гидравлическаго пресса, паровой машины, пильни, мельницы и т. п., достать и объяснить очень не трудно; но какія богатыя природныя силы могутъ пробудить эти немногочисленныя объясненія.

Вы скажете, можетъ быть, что я наставилъ такое множество предметовъ для занятія въ воскресныхъ школахъ, какого будетъ достаточно для ежедневной школы на долгіе годы; но я и полагаю, что разнообразіе и многочисленность не стѣсняютъ, а даютъ свободу въ выборѣ. Что сдѣлаете, за все великое спасибо. Но я совѣтовалъ бы вамъ съ вашими сотрудниками не только предварительно сдѣлать выборъ того, чѣмъ вы будете заниматься въ школѣ, но и обдумать: какимъ путемъ можетъ быть объяснено то или другое.

Если у васъ есть достаточный денежный сборъ, то я совѣтовалъ бы вамъ обдуманно употребить его на пріобрѣтеніе вещей, необходимыхъ или полезныхъ для школъ. Я не говорю здѣсь о скамьяхъ, чернильницахъ, бумагѣ и т. п. школьныхъ принадлежностяхъ: все это разумѣется само собою; но хочу указать вамъ на необходимость пріобрѣтенія такихъ предметовъ, которые ближе изъяснятъ вамъ мою мысль о томъ, каково должно быть *словесное* преподаваніе въ воскресныхъ школахъ. Я говорю *словесное*, потому что считаю его гораздо важнѣе книжнаго, о которомъ не говорилъ еще ни слова.

Весьма полезно и даже совершенно необходимо пріобрѣсть для школы значительное собраніе картинъ, изображающихъ именно тѣ событія изъ священной и гражданской исторіи, тѣ предметы изъ географіи и естественной исторіи и т. д., о которыхъ вы намѣрены бесѣдовать съ вашими учениками. Вы вѣроятно замѣтили, какъ нашъ простой народъ любитъ смотрѣть на картины и изъяснять себѣ впрямь и вкось то, что на нихъ нарисовано,—какъ иной мужичокъ употребляетъ свой трудовой грошъ, чтобы налѣпить какую-нибудь картину на стѣнку своей избы, и какъ долго

дѣти крестьянина черпают изъ такой картинки матеріалъ для своей дѣтской фантазіи. Я бы совѣтовалъ вамъ воспользоваться этимъ естественнымъ стремленіемъ простого человѣка, изъ котораго возникла у насъ цѣлая народная школа суздальской живописи. Для объясненія событій священной исторіи лучше всего употреблять картины, конечно, дѣлая между ними выборъ. Если у васъ есть средство, то закажите нарочно нарисовать картины съ такими подробностями, которыя давали бы вамъ поводъ къ полезнымъ объясненіямъ: такъ напр., изображая какое-нибудь историческое событіе, постарайтесь, чтобы одежды, оружія, зданія были изображены вѣрно и чтобы, хотя даже и не совсѣмъ кстати, тутъ же на картинѣ было изображено нѣсколько такихъ предметовъ, которые могли бы быть представителями мѣстности и времени, когда и гдѣ совершается какое-нибудь событіе. Пусть, напримѣръ, на картинѣ, изображающей продажу Іосифа братьями, будетъ и пальма, и верблюдъ, и пустыня; если же гдѣ-нибудь вдали будетъ скакать левъ, то и это небольшая бѣда [1]). Вы безъ труда найдете много нѣмецкихъ изданій въ подобномъ родѣ. Географическая картина, гдѣ тигръ лѣзетъ на крокодила, страусъ спокойно расхаживаетъ возлѣ слона или льва, ящерица сидитъ на деревѣ вмѣстѣ съ попугаемъ, также очень полезна, конечно, при объясненіи со стороны учителя.

Разсказъ *по картинѣ*, и особенно по картинѣ, нарочно написанной для разсказа, имѣетъ большія преимущества передъ самыми краснорѣчивыми разсказами безъ картинъ. Картина не только запечатлѣваетъ въ памяти самый разсказъ, но сдерживаетъ самого учителя и группируетъ въ головѣ ученика пріобрѣтенныя имъ свѣдѣнія. Учитель, смотря на картину, труднѣе удаляется отъ предмета въ сторону и припоминаетъ то, что можетъ быть позабылъ бы разсказать. Кромѣ того, взглянувъ на картину, онъ безъ труда приготовляется къ уроку, а переглядывая разсмотрѣнныя картины, припоминаетъ то, что было разсказано, и соображаетъ то, что остается разсказать. Ученикъ, смотря на картину, точно и такъ легко припоминаетъ то, что было уже разсказано, и повторяетъ разсказанное въ порядкѣ, руководимый молчаливымъ

[1]) Это поможетъ народу понимать правильнымъ образомъ изображаемое на иконахъ, а то нерѣдко приходится слышать самыя дикія толкованія.

указаніемъ учителя на тотъ или другой предметъ картины. Сколько свѣдѣній, часто, конечно, очень нелѣпыхъ, пріобрѣлъ нашъ народъ изъ суздальскихъ картинъ съ ихъ безграмотными объясненіями внизу, или смотря въ стеклышко райка и слушая краснорѣчивыя прибаутки разсказчика повертывающаго валикъ. У насъ въ Малороссіи многіе мужички почти только и знаютъ изъ священной исторіи то, что услышали отъ людей, ходящихъ съ вертепомъ въ рождественскіе праздники по селамъ и городамъ. Воспользуйтесь же этою естественною склонностью народа, и вы достигнете прекрасныхъ результатовъ. Разсказы по картинамъ въ воскресной школѣ имѣютъ еще то преимущество, что вновь прибывающіе ученики, разсматривая картины, уже объясненныя и вывѣшенныя на стѣны, подъ руководствомъ своихъ товарищей, слушавшихъ объясненіе, по возможности вознаградятъ упущенное. Для этой цѣли всякая, уже вполнѣ объясненная картина должна быть вывѣшена на стѣнѣ школы; но картины необъясненныя не должны быть показываемы ученикамъ, чѣмъ предотвращается праздное любопытство, вредное уже и потому, что оно, предупреждая разсказъ, отнимаетъ у него значительную долю занимательности. Чучелы животныхъ, модели, планы селъ и городовъ, рисунки строеній, ремесленныхъ орудій, машинъ, употребляемыхъ у насъ или заграницей, образчики различныхъ ремесленныхъ матеріаловъ: кожи, сукна, металловъ, камней и т. под., все что только можно пріобрѣсть въ этомъ родѣ, принесетъ пользу воскресной школѣ.

При объясненіи такихъ предметовъ, которыхъ нарисовать нельзя, слѣдуетъ, по крайней мѣрѣ, напоминать ученику приблизительно то, что онъ видѣлъ, слышалъ или чувствовалъ. Такъ, напр., положимъ, что преподаватель хочетъ объяснить ученикамъ главнѣйшія священнодѣйствія литургіи. Для этой цѣли онъ долженъ спросить учениковъ, что они сами замѣтили, присутствуя въ церкви во время обѣдни. Если преподаватель замѣтитъ, что ученики его, хотя и ходили въ церковь и можетъ быть молились усердно, но мало обращали вниманія на то, что дѣлалось передъ ихъ глазами, и мало вслушивались въ слова священнослужителей и пѣніе клира, такъ что не замѣтили даже порядка главнѣйшихъ дѣйствій, то пусть онъ самъ не излагаетъ этого порядка, а потребуетъ отъ учениковъ, чтобы они въ будущее воскресеніе по-

редъ школою сходили къ обѣднѣ и замѣтили все, что дѣлалось въ церкви, а потомъ потребуетъ отчета въ томъ, что они замѣтили. Это должно быть повторяемо до тѣхъ поръ, пока большинство учениковъ будетъ, наконецъ, въ состояніи разсказать въ порядкѣ весь ходъ литургіи. Тогда только наставникъ долженъ приступить къ объясненію значенія самыхъ священнодѣйствій и ихъ порядка. Отъ такого пріема преподаваніе пріобрѣтаетъ не только наглядность, но высокое, торжественное, живое значеніе; кромѣ того, ученики пріобрѣтутъ привычку быть внимательными въ церкви. Открыть въ церкви для человѣка источникъ духовнаго развитія и нравственныхъ убѣжденій—высшая цѣль всякой народной школы: школа учитъ человѣка не многому и не долго—церковь поддерживаетъ и наставляетъ его отъ колыбели до могилы; но необходимо нѣкоторое развитіе и нѣкоторое знаніе, чтобы пользоваться этою поддержкою и этими наставленіями. Все это, кажется мнѣ, не трудно сдѣлать; но, конечно, во всемъ требуется обдуманность, постоянство и нѣкоторый навыкъ со стороны наставника.

Теперь я приступаю къ самому обученію грамотѣ, съ которымъ, какъ я уже сказалъ, торопиться особенно нечего: лучше пусть ученикъ оставитъ школу, не выучившись грамотѣ, чѣмъ выучившись одной грамотѣ и болѣе ничему. Лучше пусть дитя обходится безъ ножа, чѣмъ возьметъ ножъ прежде нежели подъ руководствомъ опытнаго и осторожнаго человѣка научится употреблять его.

Ученье грамотѣ должно быть самое раціональное; а самое раціональное, по моему мнѣнію, таково:

Для раціональнаго изученія грамоты не нужно ни азбукъ, ни подвижныхъ буквъ, никакихъ другихъ хитростей, только затрудняющихъ дѣло. Отъ первыхъ же классовъ, посвященныхъ по преимуществу развивающимъ по формѣ и полезнымъ по содержанію бесѣдамъ, должно отдѣлять 10 или 15 минутъ на то, чтобы пріучить учениковъ проводить тѣ прямыя, кривыя и округленныя линіи, изъ которыхъ состоятъ наши буквы; для чего нужны только перо или карандашъ, смотря по возрасту ученика, грифельныя доски или лоскутки бумаги и классная доска, на которой учитель пишетъ мѣломъ то, чему должны подражать ученики. Начинать слѣдуетъ съ самой простой, прямой наклонной черты, пріучая уче-

никовъ проводить эти черты или штрихи связно, быстро, въ одномъ и томъ же наклоненіи, съ правильнымъ утолщеніемъ, что достигается учениками весьма легко, если учитель имѣетъ сноровку. При этомъ я совѣтовалъ бы употребить въ дѣло тактъ, врожденный каждому, и который можетъ становиться все быстрѣе и быстрѣе. Сначала учитель говоритъ и въ то же время проводитъ на доскѣ черты подъ медленный тактъ: разъ, два, три, разъ, два, три и т. д., потомъ тактъ дѣлается все быстрѣе и быстрѣе: разъ, два, разъ, два. Когда учитель замѣтитъ, что тактъ соблюдается учениками довольно вѣрно, тогда, переставая писать на доскѣ самъ, наблюдаетъ за учениками, давая имъ тактъ. Послѣ прямыхъ чертъ, слѣдуютъ черты нѣсколько закругленныя, для чего лучшимъ образцомъ могутъ служить двѣ наши буквы *и* и *т;* при чемъ также слѣдуетъ наблюдать и связность чертъ и тактъ, дѣлающійся постепенно все быстрѣе и быстрѣе; потомъ должно пріучать учениковъ къ красивому изображенію тѣхъ чертъ, которыя встрѣчаются въ буквахъ: *б*, *д*, *у*, *ц* и *щ*. Когда ученики пріобрѣтутъ навыкъ быстро, въ тактъ, красиво и вѣрно изображать всѣ эти прямыя и закругленныя черты, тогда слѣдуетъ приступить къ письму, тоже связному и въ тактъ, буквы *о*; а затѣмъ къ соединенію этихъ чертъ уже въ настоящія буквы.

Вмѣстѣ съ этимъ занятіемъ должно идти непрерывно другое, столь же важное для раціональнаго обученія грамотѣ. Въ каждый классъ должно отдѣляться 10 или 15 минутъ на то, чтобы пріучить учениковъ къ особенно-ясному, отчетливому слогораздѣльному произношенію какихъ-нибудь небольшихъ, вполнѣ ими сознанныхъ фразъ; при чемъ должно наблюдать, чтобы слышна была каждая буква, хотя бы это казалось даже нѣсколько аффектировано. Когда ученики привыкнутъ къ ясному, слогораздѣльному произношенію нѣсколькихъ такихъ фразъ, при чемъ учителю часто придется бороться съ дурнымъ произношеніемъ учениковъ, которое по большей части является причиною и дурного правописанія, тогда уже можно приступить къ раздѣленію самой коротенькой фразы, сначала на слова, потомъ словъ на слоги и, наконецъ, слоговъ на *звуки* и *голоса*, разумѣя подъ именемъ звука, именемъ, конечно, произвольнымъ, всякую согласную букву, а подъ именемъ голоса всякую гласную букву. Когда ученики, наконецъ, пріобрѣтутъ навыкъ и

въ такомъ упражненіи, тогда слѣдуетъ прямо приступить къ письму разобранной фразы, что будетъ уже легко для учениковъ, пріобрѣвшихъ навыкъ въ письмѣ всѣхъ буквъ. При такомъ ученіи обойдены будутъ не только мучительные склады, но и та вырисовка буквъ, которая отнимаетъ такъ много времени и никогда не ведетъ къ хорошему, четкому и быстрому письму, что въ особенности нужно для каждаго. Написанная фраза должна быть прочитана нѣсколько разъ и потомъ написана вновь уже безъ помощи учителя. Слѣдующая затѣмъ фраза должна быть составлена такъ, чтобы въ нее входила одна и не болѣе двухъ новыхъ буквъ и т. д. Такимъ образомъ вы не только экономизируете время, выучивая разомъ читать и писать, но и пріучаете вмѣстѣ къ правописанію, потому что выучившійся по такой методѣ ученикъ пишетъ не иначе, какъ произнося мысленно и правильно то слово, которое пишетъ. Перейти отъ письменнаго языка къ печатному и отъ гражданской печати къ церковной уже весьма не трудно. Но не забудьте, что при такомъ способѣ ученья за книгу возьмется уже очень развитой ученикъ. Прежде всего дайте ему прочесть то, что онъ уже знаетъ, напр., молитвы, которыя онъ выучилъ наизусть, и вы увидите, какое пріятное впечатлѣніе произведетъ на ученика новое, пріобрѣтенное имъ могущество: тутъ онъ чувствуетъ дѣйствительно, что книга говоритъ. Затѣмъ дайте ему въ руки описаніе тѣхъ событій и тѣхъ предметовъ, о которыхъ вы уже ему разсказывали, и спросите у него отчета въ томъ, что онъ прочелъ. Потомъ дайте ему что-нибудь, что противорѣчитъ вашимъ разсказамъ или добавляетъ къ нимъ что-нибудь новое, и спросите, что онъ нашелъ въ прочитанномъ знакомаго и что новаго, и что онъ думаетъ объ этомъ новомъ. Такимъ образомъ вы пріучите ученика къ сознательному, обдуманному чтенію. Только ради Бога не давайте ему въ руки какихъ-нибудь глупыхъ сказочекъ и побасенокъ, какъ бы онѣ ни были заманчивы по содержанію и изложенію. Свободнаго времени у человѣка, живущаго трудами рукъ своихъ, слишкомъ мало и оно слишкомъ дорогоцѣнно для того, чтобы тратить его на чтеніе какихъ-нибудь глупостей. Даже занимать дѣтей болѣе богатыхъ классовъ глупыми побасенками я бы совѣтовалъ какъ можно меньше: цѣль нашей жизни слишкомъ серьезна, слишкомъ велика въ сравненіи съ тѣмъ ко-

роткимъ временемъ, которое намъ дано, чтобы его можно было растрачивать на безполезные пустяки. Время—капиталъ, говорятъ англичане; а я скажу болѣе: время, отпущенное намъ здѣсь на землѣ, тотъ невещественный капиталъ, на который мы покупаемъ себѣ вѣчность.

Выучивъ ученика читать и писать, развивъ его до возможной степени, сообщивъ ему возможно большее количество полезныхъ познаній, воскресная школа не должна его покинуть, а онъ, конечно, ея не покинетъ и привяжется къ ней, будто къ матери, давшей ему новую, духовную жизнь. Выучивъ ученика читать и сознательно понимать читаемое, воскресная школа обязана дать ему, по крайней мѣрѣ, на первое время, книги для чтенія. Для этого полезно завести при воскресныхъ школахъ небольшія библіотеки книгъ поучительнаго содержанія.

Теперь же повторимъ въ заключеніе, что воскресныя школы — замѣчательное и отрадное явленіе, изъ котораго мы можемъ заключить разомъ съ одной стороны о томъ, что народъ нашъ дозрѣлъ, наконецъ, до той степени, когда ученіе его сдѣлалось неизбѣжнымъ, жизненнымъ вопросомъ; а съ другой стороны, что церковь наша, правительство и образованный классъ, удовлетворяя сколько возможно этой потребности, открываетъ передъ глазами нашими успокоительную и свѣтлую будущность

———

Родное слово.

Sprache-Lernen ist etwas Höheres, als Sprachen-Lernen; und alles Lob, das man den alten Sprachen als Bildungsmittel ertheilt, fällt doppelt der Mutter-Sprache anheim, welche noch richtiger die Sprach-Mutter, hiesse.

Jean Paul.

Ein Kind von fünf Jahren versteht die Wörter: «doch, zwar, nur, hingegen, freilich»; versucht aber einmal von ihnen eine Erklärung zu geben, nicht dem Kinde, sondern, dem Vater! — Im einzigen «Zwar» steckt ein kleiner Philosoph.

Jean Paul.

Soll ich französisch reden, eine fremde Sprach, in der man immer albern erscheint, man mag sich stellen, wie man will, weit man immer nur das Geemine, die groben Züge ausdrücken kann!

Göthe.

J'aime qu'un Russe soit Russe,
Et qu'in Anglais soit Anglais;
Si l'on est Prussien en Prusse,
En France soyons Français.

Béranger.

Человѣкъ долго вдыхалъ въ себя воздухъ, прежде чѣмъ узналъ о его существованіи, и долго зналъ о существованіи воздуха, прежде чѣмъ открылъ его свойства, его составъ и его значеніе въ жизни тѣла. Люди долго пользовались богатствами родного слова, прежде чѣмъ обратили вниманіе на сложность и глубину его организма и оцѣнили его значеніе въ своей духовной жизни. Да оцѣнили ли и теперь вполнѣ? Если судить по ходячимъ общественнымъ мнѣніямъ, по принятымъ въ педагогической практикѣ пріемамъ, по устройству учебной части въ различныхъ заведеніяхъ,—то нельзя не сознаться, что до такой оцѣнки еще очень и очень далеко.

Начало человѣческаго слова вообще и даже начало языка того или другого народа теряется точно такъ же въ прошедшемъ, какъ начало и исторіи человѣчества и начало всѣхъ великихъ народностей; но какъ бы тамъ ни было, въ насъ существуетъ однако же твердое убѣжденіе, что *языкъ каждаго народа созданъ самимъ народомъ*, а не кѣмъ-нибудь другимъ. Принявъ это положеніе за аксіому, мы скоро однако же встрѣчаемся съ вопросомъ, невольно поражающимъ нашъ умъ: *неужели все то, что выразилось въ языкѣ народа, скрывается въ народѣ?* Находя въ языкѣ много глубокаго философскаго ума, истинно-поэтическаго чувства, изящнаго, поразительно вѣрнаго вкуса, слѣды труда сильно сосредоточенной мысли, бездну необыкновенной чуткости къ тончайшимъ переливамъ въ явленіяхъ природы, много наблюдательности, много самой строгой логики, много высокихъ духовныхъ порывовъ и зачатки идей, до которыхъ съ трудомъ добирается потомъ великій поэтъ и глубокомысленный философъ, — мы почти отказываемся вѣрить, чтобы все это создала эта грубая, сѣрая масса народа, повидимому столь чуждая и философіи, и искусства, и поэзіи, невыказывающая ничего изящнаго въ своихъ вкусахъ, ничего высокаго и художественнаго въ своихъ стремленіяхъ. Но, въ отвѣтъ на рождающееся въ насъ сомнѣніе, изъ этой же самой сѣрой, невѣжественной, грубой массы льется чудная народная пѣснь, изъ которой почерпаютъ свое вдохновеніе и поэтъ, и художникъ, и музыкантъ; слышится мѣткое, глубокое слово, въ которое, съ помощью науки и сильно развитой мысли, вдумываются филологъ и философъ и приходятъ въ изумленіе отъ глубины и истины этого слова, несущагося изъ самыхъ отдаленныхъ, самыхъ дикихъ, невѣжественныхъ временъ. Это явленіе, болѣе чѣмъ какое-нибудь другое, способно образумить насъ въ нашей личной гордости своимъ индивидуальнымъ знаніемъ, своимъ просвѣщеніемъ, своею индивидуальною развитостью, — болѣе чѣмъ всякое другое явленіе, способно оно напоминать намъ, что, кромѣ отдѣльныхъ, сознательныхъ личностей, отдѣльныхъ человѣческихъ организмовъ, существуютъ еще на землѣ громадные организмы, къ которымъ человѣкъ въ отдѣльности относится такъ же, какъ кровяной шарикъ къ цѣлому организму тѣла. Гордясь своимъ образованіемъ, мы смотримъ часто свысока на простого полудикаго человѣка, взятаго изъ низшихъ

и обширнѣйшихъ слоевъ народной массы; но если мы дѣйствительно образованы, то должны въ то же время преклониться съ благоговѣніемъ передъ самымъ народнымъ историческимъ организмомъ, непостижимому творчеству котораго мы можемъ только удивляться, не будучи въ состояніи даже подражать, и счастливы, если можемъ хотя почерпать жизнь и силу для нашихъ собственныхъ созданій изъ родниковъ духовной жизни, таинственно кроющихся въ нѣдрахъ народныхъ. Да, языкъ, который даритъ намъ народъ, одинъ уже можетъ показать намъ, какъ безконечно ниже стоитъ всякая личность, какъ бы она образована и развита ни была, какъ бы ни была она богато одарена отъ природы,—предъ великимъ народнымъ организмомъ.

Какъ, по какимъ законамъ, руководясь какими стремленіями, чьими пользуясь уроками, подслушивая ли говоръ ручья или дыханіе вѣтра—творитъ народъ свой языкъ? Почему языкъ нѣмца звучитъ иначе, чѣмъ языкъ славянина? Почему въ этихъ языкахъ столько родного и столько чуждаго? Гдѣ, въ какихъ отдаленныхъ эпохахъ, въ какихъ отдаленныхъ странахъ они сходились и какъ разошлись? Что повело одинъ языкъ въ одну сторону, а другой въ другую, такъ-что родные братья, сойдясь потомъ, не узнали другъ друга? Всѣ эти вопросы составляютъ безконечную задачу филологіи и исторіи; но не нужно еще быть большимъ филологомъ, а достаточно сколько-нибудь вдуматься въ свое родное слово, чтобы убѣдиться, что языкъ народа есть цѣльное органическое его созданіе, выростающее во всѣхъ своихъ народныхъ особенностяхъ изъ какого то одного, таинственнаго, гдѣ-то въ глубинѣ народнаго духа запрятаннаго зерна.

Языкъ народа—лучшій, никогда не увядающій и вѣчно вновь распускающійся цвѣтъ всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами исторіи. Въ языкѣ одухотворяется весь народъ и вся его родина; въ немъ претворяется творческою силою народнаго духа въ мысль, въ картину и звукъ небо отчизны, ея воздухъ, физическія явленія, ея климатъ, ея поля, горы и долины, ея лѣса и рѣки, ея бури и грозы,—весь тотъ глубокій, полный мысли и чувства, голосъ родной природы, который говоритъ такъ громко въ любви человѣка къ его иногда суровой родинѣ, который высказывается такъ ясно въ родной пѣснѣ, въ родныхъ напѣвахъ,

въ устахъ народныхъ поэтовъ. Но въ свѣтлыхъ, прозрачныхъ глубинахъ народнаго языка отражается не одна природа родной страны, но и вся исторія духовной жизни народа. Поколѣнія народа проходятъ одно за другимъ, но результаты жизни каждаго поколѣнія остаются въ языкѣ—въ наслѣдіе потомкамъ. Въ сокровищницу родного слова складываетъ одно поколѣніе за другимъ плоды глубокихъ сердечныхъ движеній, плоды историческихъ событій, вѣрованія, воззрѣнія, слѣды прожитого горя и прожитой радости,—словомъ, весь слѣдъ своей духовной жизни народъ бережно сохраняетъ въ народномъ словѣ. Языкъ есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившія, живущія и будущія поколѣнія народа въ одно великое, историческое живое цѣлое. Онъ не только выражаетъ собою жизненность народа, но есть именно эта самая жизнь. Когда исчезаетъ народный языкъ, народа нѣтъ болѣе! Вотъ почему, напримѣръ, наши западные братья, вынесли всѣ возможныя насилія отъ иноплеменниковъ, когда это насиліе, наконецъ, коснулось языка, поняли, что дѣло идетъ теперь уже о жизни или смерти самого народа. Пока живъ языкъ народный въ устахъ народа, до тѣхъ поръ живъ и народъ. И нѣтъ насилія болѣе невыносимаго, какъ то, которое желаетъ отнять у народа наслѣдство, созданное безчисленными поколѣніями его отжившихъ предковъ. Отнимите у народа все—и онъ все можетъ воротить; но отнимите языкъ, и онъ никогда болѣе уже не создастъ его; новую родину даже можетъ создать народъ, но языка—никогда: вымеръ языкъ въ устахъ народа—вымеръ и народъ. Но если человѣческая душа содрогается передъ убійствомъ одного недолговѣчнаго человѣка, то что же должна бы чувствовать она, посягая на жизнь многовѣковой исторической личности народа—этого величайшаго изъ всѣхъ созданій Божіихъ на землѣ?

Являясь, такимъ образомъ, полнѣйшею и вѣрнѣйшею лѣтописью всей духовной, многовѣковой жизни народа, языкъ въ то же время является величайшимъ народнымъ наставникомъ, учившимъ народъ тогда, когда не было еще ни книгъ, ни школъ, и продолжающимъ учить его до конца народной исторіи. Усвоивая родной языкъ, легко и безъ труда, каждое новое поколѣніе усвоиваетъ въ то же время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавшихъ ему поколѣній, давно уже истлѣвшихъ въ родной землѣ,

или жившихъ, можетъ быть, не на берегахъ Рейна и Днѣпра, а гдѣ-нибудь у подошвы Гималая. Все, что видали, все, что испытали, все, что перечувствовали и передумали эти безчисленныя поколѣнія предковъ, передается легко и безъ труда ребенку, только что открывающему глаза на міръ Божій, и дитя, выучившись родному языку, вступаетъ уже въ жизнь съ необъятными силами. Не условнымъ звукамъ только учится ребенокъ, изучая родной языкъ, но пьетъ духовную жизнь и силу изъ родимой груди родного слова. Оно объясняетъ ему природу, какъ не могъ бы объяснить ее ни одинъ естествоиспытатель; оно знакомитъ его съ характеромъ окружающихъ его людей, съ обществомъ, среди котораго онъ живетъ, съ его исторіей и его стремленіями, какъ не могъ бы познакомить ни одинъ историкъ; оно вводитъ его въ народныя вѣрованія, въ народную поэзію, какъ не могъ бы ввести ни одинъ эстетикъ; оно, наконецъ, даетъ такія логическія понятія и философскія воззрѣнія, которыхъ, конечно, не могъ бы сообщить ребенку ни одинъ философъ.

Ребенокъ, развитіе котораго не было извращено насильственно, по большей части, въ пять или шесть лѣтъ, говоритъ уже очень бойко и правильно на своемъ родномъ языкѣ. Но подумайте, сколько нужно знаній, чувствъ, мыслей, логики и даже философіи, чтобы говорить такъ на какомъ-нибудь языкѣ, какъ говоритъ не глупое дитя лѣтъ шести или семи на своемъ родномъ? Тѣ очень ошибаются, кто думаетъ, что въ этомъ усвоеніи ребенкомъ родного языка дѣйствуетъ только память: никакой памяти недостало бы для того, чтобы затвердить не только всѣ слова какого-нибудь языка, но даже всѣ возможныя сочетанія этихъ словъ и всѣ ихъ видоизмѣненія;—нѣтъ, еслибы изучали языкъ одною памятью, то никогда бы вполнѣ не изучили ни одного языка. Языкъ, созданный народомъ, развиваетъ въ душѣ ребенка способность, которая создаетъ въ человѣкѣ слово и которая отличаетъ человѣка отъ животнаго: развиваетъ духъ. Вы замѣчаете, что ребенокъ, желая выразить свою мысль, въ одномъ случаѣ употребляетъ одно выраженіе, въ другомъ другое, и невольно удивляетесь чутью, съ которымъ онъ подмѣтилъ необычайно тонкое различіе между двумя словами, повидимому очень сходными. Вы замѣчаете также, что ребенокъ, услышавъ новое для него слово, начинаетъ по большей

части склонять его, спрягать и соединять съ другими словами совершенно правильно; могло ли бы это быть, еслибы ребенокъ, усвоивая родной языкъ, не усвоивалъ частицы той творческой силы, которая дала народу возможность создать языкъ? Посмотрите, съ какимъ трудомъ пріобрѣтается иностранцемъ этотъ инстинктъ чужого языка; да и пріобрѣтается ли когда-нибудь вполнѣ? Лѣтъ двадцать проживетъ нѣмецъ въ Россіи и не можетъ пріобрѣсть даже тѣхъ познаній въ языкѣ, которыя имѣетъ трехлѣтнее дитя!

Но этотъ удивительный педагогъ—родной языкъ, не только учитъ многому, но и учитъ удивительно легко, по какому-то недосягаемо облегчающему методу. Мы хотимъ передать ребенку пять, шесть извѣстныхъ ему названій, семь, восемь иностранныхъ словъ, два, три новыя понятія, нѣсколько сложныхъ событій, и это стоитъ намъ значительнаго труда и еще больше стоитъ труда ребенку. Онъ то заучиваетъ, то опять забываетъ, и если сообщаемыя понятія сколько-нибудь отвлеченны, заключаютъ въ себѣ какую-нибудь логическую или грамматическую тонкость, то дитя рѣшительно не можетъ ихъ усвоить; тогда какъ, на практикѣ, въ родномъ языкѣ, онъ легко и свободно пользуется тѣми же самыми тонкостями, которыя мы напрасно усиливаемся ему объяснить. Мы успокаиваемъ себя обыкновенно фразою, что ребенокъ говоритъ на родномъ языкѣ, такъ себѣ, *безсознательно*; но эта фраза ровно ничего не объясняетъ. Если ребенокъ употребляетъ кстати тотъ или другой грамматическій оборотъ, дѣлаетъ въ разговорѣ тонкое различіе между словами и грамматическими формами—это значитъ, что онъ сознаетъ ихъ различіе, хотя не въ той формѣ и не тѣмъ путемъ, какъ бы намъ хотѣлось. Усвоивая родной языкъ, ребенокъ усвоиваетъ не одни только слова, ихъ сложенія и видоизмѣненія, но безконечное множество понятій, воззрѣній на предметы, множество мыслей, чувствъ, художественныхъ образовъ, логику и философію языка,—и усвоиваетъ легко и скоро, въ два-три года, столько, что и половины того не можетъ усвоить въ двадцать лѣтъ прилежнаго и методическаго ученія. Таковъ этотъ великій народный педагогъ—родное слово.

Но, скажутъ намъ, почему же мы говоримъ *родное*? Развѣ не можно точно также легко практически выучить дитя иностран-

ному языку и развѣ это изученіе не можетъ принести ему той же пользы, какую приноситъ изученіе родного языка? Языки французскій и нѣмецкій также являются результатами многовѣковой духовной жизни этихъ народовъ, какъ и языки русскій, латинскій и греческій. Слѣдовательно, если ребенокъ съ дѣтства будетъ говорить на какомъ-нибудь иностранномъ языкѣ, то его душевное развитіе отъ этого ничего не потеряетъ, а можетъ быть еще и выиграетъ. Маленькій французъ, англичанинъ, итальянецъ почерпаютъ точно такое же сокровище, а можетъ быть и больше, изъ своихъ родныхъ языковъ, какъ и русскій изъ своего. Все это совершенно справедливо. и если русское дитя, говоря съ самаго дѣтства по-французски или по-нѣмецки, будетъ поставлено въ ту же самую среду, въ какую поставленъ маленькій французъ и нѣмецъ, то, безъ сомнѣнія, его духовное развитіе будетъ идти тѣмъ же путемъ, хотя, можетъ быть, и не совсѣмъ тѣмъ же, какъ мы это увидимъ ниже, если примемъ въ разсчетъ неподлежащій сомнѣнію фактъ наслѣдственности національныхъ характеровъ.

Принимая языкъ за органическое созданіе народной мысли и чувства, въ которомъ выражаются результаты духовной жизни народа, мы, конечно, поймемъ, почему въ языкѣ каждаго народа выражается особенный характеръ, почему языкъ является лучшею характеристикою народа. Легкая, щебечущая, острая, смѣющаяся, вѣжливая до дерзости, порхающая, какъ мотылекъ, рѣчь француза; тяжелая, туманная, вдумывающаяся сама въ себя, разсчитанная рѣчь нѣмца; ясная, сжатая, избѣгающая всякой неопредѣленности, прямо идущая къ дѣлу, практическая рѣчь британца; пѣвучая, сверкающая, играющая красками, образная рѣчь итальянца; безконечно льющаяся, волнуемая внутреннимъ вздымающимъ ее чувствомъ и изрѣдка разрываемая громкими всплесками рѣчь славянина — лучше всѣхъ возможныхъ характеристикъ, лучше самой исторіи, въ которой иногда народъ мало принимаетъ участія, знакомятъ насъ съ характерами народовъ, создавшихъ эти языки. Вотъ почему лучшее и даже единственно вѣрное средство проникнуть въ характеръ народа — усвоить его языкъ, и чѣмъ глубже вошли мы въ языкъ народа, тѣмъ глубже вошли въ его характеръ.

Изъ такой, неподлежащей сомнѣнію, характерности языковъ не въ правѣ ли мы вывести заключеніе, что вовсе небезразлично

для духовнаго развитія дитяти, на какомъ языкѣ оно говоритъ въ дѣтствѣ. Если мы признаемъ, что на душу ребенка и на направленіе ея развитія могутъ имѣть вліяніе окружающая его природа, окружающіе его люди и даже картина, висящая на стѣнѣ въ его дѣтской комнатѣ, даже игрушки, которыми онъ играетъ; то неужели мы можетъ отказать во вліяніи такому проникнутому своеобразнымъ характеромъ явленію, каковъ языкъ того или другого народа, этотъ первый истолкователь и природы и жизни, и отношеній къ людямъ, эта тонкая обнимающая душу атмосфера, чрезъ которую она все видитъ, понимаетъ и чувствуетъ? Но что за бѣда, скажете вы, если этою атмосферою будетъ не русское, а какое-нибудь иностранное слово? Бѣды и дѣйствительно не было бы никакой, еслибы, *во-первыхъ*, это слово нашло въ организмѣ ребенка уже подготовленную для себя родимую почву; еслибы *во-вторыхъ*, ребенокъ былъ совершенно перенесенъ въ среду того народа, сквозь языкъ котораго открылся ему міръ Божій, и еслибы, *въ-третьихъ*, ребенку суждено было жить и дѣйствовать среди того народа, языкъ котораго замѣнилъ ему языкъ родины; словомъ, еслибы маленькому русскому предстояло во всѣхъ отношеніяхъ быть французомъ, нѣмцемъ или англичаниномъ. Но въ томъ-то и бѣда, что *первое* изъ этихъ условій вовсе невыполнимо; *второе* можетъ, быть выполнимо тогда, когда русское дитя станутъ воспитывать заграницей, а *третье* только тогда, когда родители рѣшаются перемѣнить для своего ребенка отчизну. Нужно ли говорить о наслѣдственности національнаго характера въ организмѣ ребенка? Если мы видимъ, что дѣтямъ передаются отъ родителей такія крупныя черты физіономіи, каковъ, напримѣръ, цвѣтъ глазъ, форма носа, губъ, волосы, станъ, походка, мимика; то, конечно, должны предполагать, что еще вѣрнѣе передаются отъ родителей къ дѣтямъ болѣе тонкія и потому болѣе глубокія характерныя отличія; потому что чѣмъ глубже, чѣмъ скрытнѣе причина особенной характерности человѣка, тѣмъ вѣрнѣе передается она потомственно. Отъ слѣпыхъ родителей родятся зрячія дѣти; отецъ, потерявшій руку или ногу, никогда не передаетъ этого недостатка дѣтямъ, а между тѣмъ, болѣзни, причины которыхъ такъ глубоко скрыты въ нервномъ организмѣ, что ихъ рѣшительно не можетъ отыскать медикъ, каковы, напримѣръ, чахотка, падучая болѣзнь, наслѣдствен-

ное помѣшательство и т. п., по большей части переходятъ отъ родителей къ дѣтямъ и иногда, миновавъ одно поколѣніе, отражаются въ слѣдующемъ. Ничто такъ вѣрно не передается наслѣдственно, какъ мимика, а она есть только проявленіе скрытыхъ внутреннихъ отличій, недопустимыхъ никакому микроскопу, и часто измѣняется подъ вліяніемъ мыслей и образа дѣйствій. Такимъ образомъ, мы можемъ принять за неоспоримый фактъ, который, впрочемъ, слишкомъ рѣзко выражается, чтобы его можно было оспаривать, что національная особенность характера вѣрнѣе прочихъ особенностей передается отъ родителей къ дѣтямъ. Эта же наслѣдственная основа характера, какъ мы уже старались доказать въ другой статьѣ, служитъ самою прочною основою для всего, что составитъ современемъ полный характеръ человѣка. То, что соотвѣтствуетъ нашимъ врожденнымъ наклонностямъ, мы принимаемъ легко и усвоиваемъ прочно; то, что противорѣчитъ этимъ основамъ или чуждо имъ, мы принимаемъ съ трудомъ, удерживаемъ слабо и развѣ только послѣ продолжительныхъ усилій можемъ переработать въ свой природный характеръ. Изъ этого уже ясно само собою, что если языкъ, на которомъ начинаетъ говорить дитя, противорѣчитъ врожденному національному его характеру, то этотъ языкъ никогда не окажетъ такого сильнаго вліянія на его духовное развитіе, какое оказалъ бы родной ему языкъ; никогда не проникнетъ такъ глубоко въ его духъ и тѣло, никогда не пуститъ такихъ глубокихъ, здоровыхъ корней, обѣщающихъ богатое, обильное развитіе.

Но этого мало. Языкъ народа, какъ мы видѣли выше, являясь полнѣйшимъ отраженіемъ родины и духовной жизни народа, является въ то же время для ребенка лучшимъ истолкователемъ окружающей его природы и жизни. Но что же произойдетъ тогда, если языкъ, замѣнившій для ребенка живое слово, истолковываетъ ему чуждую природу и чуждую жизнь, которыя его вовсе не окружаютъ? Ничего болѣе, какъ только то, что ребенокъ труднѣе, тупѣе, менѣе глубоко входитъ въ пониманіе природы и жизни, или, другими словами, развивается медленнѣе и слабѣе. Природы Франціи или Англіи, конечно, никогда не создать посреди Россіи; но если и удастся создать въ своемъ домѣ чуждую сферу жизни, то какъ бѣдна эта сфера, какъ мелка она, какъ на каждомъ шагу

прорывается она дырами, сквозь которыя проглядываетъ наша національность, для пониманія и выраженія которой у ребенка нѣтъ роднаго слова! Выписываютъ изъ-за границы нянекъ, дядекъ, гувернеровъ, гувернантокъ и даже прислугу; отецъ и мать даже не заикаются по-русски,—словомъ, заводятъ въ домѣ кусочекъ Франціи и Англіи, или Германіи, а иногда по кусочку изъ той, другой и третьей страны. Но какіе это жалкіе кусочки, но какое это безобразное смѣшеніе обрывковъ различныхъ національностей! О чемъ говорятъ, чему учатъ эти лица, оторванныя отъ своихъ народныхъ интересовъ? И этою жалкою, искусственною атмосферою думаютъ замѣнить безконечно глубокую и питательную народную атмосферу! Отецъ и мать говорятъ не иначе, какъ по-французски, по-нѣмецки или англійски, и говорятъ безукоризненно правильно: но неужели они думаютъ, что они знаютъ эти языки такъ же, какъ знаютъ ихъ французъ, нѣмецъ или англичанинъ, выросшій среди своей отчизны? Нѣтъ, если Пушкинъ могъ учиться русскому языку у московскихъ просвирень, то и самымъ отчаяннымъ нашимъ французамъ и нѣмцамъ есть чему поучиться у французскаго или нѣмецкаго крестьянина. Мы знаемъ только вершки языка, но не спускались и не можемъ спуститься до тѣхъ его родниковъ, изъ которыхъ онъ въ продолженіи тысячелѣтій почерпаетъ вѣчно новую жизнь и силу и которые не позволяютъ этому народному бассейну, отражающему въ себѣ и природу отчизны и духовную, не умирающую жизнь народа, ни изсякнуть, ни покрыться тиной. А вся обстановка жизни, а религія, отношенія къ людямъ, чувства, понятія? Ни въ какомъ случаѣ не можемъ мы передѣлать всю сферу нашей жизни такъ, чтобы сквозь нее не прорывалась наша національность и та народная атмосфера, среди которой мы живемъ. Слѣдовательно, замѣняя для ребенка его родной языкъ чуждымъ, и оставаясь жить среди Россіи, мы во всякомъ случаѣ предлагаемъ ему, вмѣсто истиннаго и богатаго источника,—источникъ скудный и поддѣльный.

Но положимъ, что какому-нибудь очень богатому человѣку удалось перенести въ свой домъ обрывокъ Франціи или Англіи; положимъ, что въ этомъ домѣ вся обстановка и вся жизнь соотвѣтствуетъ характеру того языка, на которомъ говорятъ въ этомъ домѣ; положимъ даже, и непремѣнно, что и религія обитателей

этого дома тоже соотвѣтствуетъ языку, и что въ немъ нѣтъ того безобразнаго смѣшенія православнаго ханжества съ французскимъ жеманствомъ, которое хуже всякой на свѣтѣ микстуры; положимъ, словомъ, что дѣти этого счастливаго семейства развиваются точно такъ же, какъ развивались бы посреди Франціи въ семействѣ французовъ, или въ Англіи въ семействѣ англичанъ; что же выйдетъ тогда? Ничего болѣе, какъ только то, что дитя вмѣстѣ съ языкомъ впитаетъ въ себя французскій или англійскій характеръ, и по прихоти родителей, по глупымъ требованіямъ моды, откажется навсегда отъ своей части въ драгоцѣннѣйшемъ духовномъ наслѣдіи народа, отъ той части, которая одна только и усыновляла его родинѣ и народу. Пусть онъ выучится потомъ по-русски, какъ долженъ бы выучиться иностранному языку, это никогда не изгладитъ въ его душѣ первыхъ колыбельныхъ впечатлѣній. Духъ языка, на которомъ онъ говорилъ, духъ народа, создавшаго этотъ языкъ, пуститъ глубокіе корни въ его душу, всосется въ его плоть и кровь, и народный языкъ найдетъ почву уже занятую и не вытѣснитъ чуждыхъ корней; потому что, по неизмѣнному психологическому закону, всякое впечатлѣніе, которое первое занимаетъ мѣсто, ложится глубже всѣхъ прочихъ. Что же удивительнаго, что человѣкъ, воспитанный такимъ образомъ, входя въ жизнь, будетъ чужимъ посреди народной жизни и живя въ кругу подобныхъ себѣ несчастливцевъ и въ искусственной сферѣ, ими созданной, будетъ можетъ быть блистать въ ней, но останется навсегда чуждъ народу и не внесетъ въ его органическую жизнь ни малѣйшей пылинки? Что же удивительнаго, если все, что сдѣлаетъ такой человѣкъ на поприщѣ литературномъ или въ государственной дѣятельности, будетъ носить на себѣ иноземное тавро и не привьется къ народу, или ляжетъ на него, какъ тяжелая цѣпь, или будетъ отвергнуто имъ, какъ ни къ чему ненужная и непонятная для него вещь? Что же удивительнаго, что такъ воспитанный человѣкъ не сможетъ ни единой іоты прибавить къ народному наслѣдію; не сможетъ иноземнаго превратить въ народное; никогда не пойметъ народа и никогда не будетъ понятъ имъ, останется безполезнымъ членомъ общества и народа, а иногда и очень тяжелымъ членомъ, останется жалкимъ человѣкомъ безъ отчизны, какую бы маску патріотизма ни надѣвалъ бы онъ потомъ?

Еще хуже выйдетъ, если ребенокъ начнетъ разомъ говорить на нѣсколькихъ языкахъ, такъ что ни одинъ не займетъ для него мѣсто природнаго языка. Если намъ удалось объяснить значеніе родного слова въ развитіи дитяти, то нѣтъ почти и надобности объяснять послѣдствій, какія происходятъ отъ такого смѣшенія языковъ въ дѣтствѣ, при которомъ ни одинъ изъ нихъ не можетъ быть названъ природнымъ. Понятно само собою, что при такомъ смѣшеніи великій наставникъ рода человѣческаго — слово, не окажетъ почти никакого вліянія на развитіе дитяти, а безъ помощи этого педагога никакіе педагоги ничего не сдѣлаютъ. Намъ удалось видѣть образчики дѣтей, воспитанныхъ такимъ образомъ. Это были или почти совершенные идіоты, или дѣти, до того лишенныя всякаго характера, всякой творческой силы, доступной самому слабоумному, но не извращенному воспитаніемъ ребенку, что стоило бы представить ихъ обществу для назиданія и спасительнаго урока. Бѣдныя дѣти, какое страшное убійство совершили надъ вами ваши слишкомъ заботливые родители: они не только лишили васъ родины, характера, поэзіи, здоровой духовной жизни, но изъ людей превратили васъ въ куколъ для потѣхи себѣ, по требованію моды, на потѣху обществу, которое добровольно отказывается отъ всякаго плодовитаго участія въ жизни народной. И изъ чего и для чего все это дѣлается?

Иностранные языки могутъ быть изучаемы съ различною цѣлью. Первая цѣль—ознакомиться съ литературою того народа, языкъ котораго изучаютъ. Вторая—дать средство логическаго развитія уму; такъ какъ усвоеніе организма каждаго языка даетъ въ этомъ отношеніи средства наилучшей умственной дисциплины, въ особенности, если этотъ языкъ развитъ такъ органически, какъ языкъ Греціи и Рима. Въ-третьихъ—иностранные языки изучаются, какъ средство словесно или письменно войти въ сношеніе съ людьми той націи, языкъ которой мы изучаемъ, и въ-четвертыхъ, наконецъ, для того, чтобы разговаривать или переписываться на этомъ языкѣ съ нашими земляками, обладающими практически тѣми же самыми иностранными языками.

Нѣтъ сомнѣнія, что насколько важна и богата послѣдствіями первая изъ этихъ цѣлей, при которой языкъ является ключемъ словеснаго богатства другого народа, настолько же безмысленна и

пуста послѣдняя цѣль, при которой мы удовлетворяемъ требованію самой странной и дикой моды — говорить съ нашими соотечественниками на иностранномъ языкѣ. Но нѣтъ сомнѣнія даже и въ томъ, что эту именно послѣднюю, странную и дикую цѣль при изученіи новѣйшихъ иностранныхъ языковъ имѣютъ у насъ какъ большинство образованнаго класса, такъ и многія учебныя заведенія, и что о достиженіи этой цѣли еще и въ настоящее время хлопочутъ болѣе всего наши папаши и мамаши, наши институты и пансіоны.

Если бы насъ занимала умственная гимнастика при изученіи иностранныхъ языковъ, то мы бы изучали языки латинскій или греческій; если бы насъ привлекала богатая литература западныхъ народовъ, то мы изучали бы преимущественно языки Англіи и Германіи. Но мы заботимся болѣе всего о французскомъ языкѣ и менѣе всего о его сравнительно бѣдной и по духу болѣе другихъ чуждой намъ литературѣ. Если же литература Франціи изучается въ нашихъ модныхъ заведеніяхъ, то это болѣе для практики въ языкѣ, а отчасти для того, чтобы прикрыть пустоту и безсмысленность главной цѣли. Цѣль, съ которою мы изучаемъ тотъ или другой иностранный языкъ, очень важна, потому что она опредѣляетъ самый методъ изученія. Если иностранный языкъ изучаютъ, какъ ключъ къ его литературѣ, тогда и главное вниманіе обращено на чтеніе писателей. Если языкъ изучается какъ умственная гимнастика, тогда изучающаго вводятъ преимущественно въ логику языка и заставляютъ упражнять умъ въ подражаніи великимъ образцамъ литературы. Если языкъ изучается для практическаго обладанія имъ, тогда все вниманіе обращено на практическій навыкъ, на правильность выговора, на грамматическую вѣрность, ловкость и общеупотребительность фразы, а не на содержаніе ея. Цѣль, для которой мы изучаемъ иностранный языкъ, опредѣляетъ также выборъ учителя, выборъ учебника, время, когда мы начинаемъ учить дитя иностранному языку. Если мы изучаемъ языкъ съ литературною или логическою цѣлью, то нѣтъ надобности, и даже очень вредно для самаго изученія, начинать его слишкомъ рано, прежде чѣмъ дитя укрѣпится въ своемъ родномъ языкѣ. Если же главную нашу цѣль составляетъ разговорный языкъ и мы болѣе всего заботимся о чистотѣ выговора, тогда понятно, почему мы заставляемъ лепетать

по французски младенца, заботясь о томъ, чтобы нашъ родной языкъ не испортилъ ему выговора: отсюда наймы французскихъ боннъ и гувернеровъ, отсюда требованія изученія французскаго языка наравнѣ съ русскимъ въ самыхъ младшихъ классахъ учебныхъ заведеній и т. д. Что французскій языкъ изучается въ нашихъ, и въ особенности въ женскихъ, учебныхъ заведеніяхъ не для литературы и не для умственнаго развитія, въ этомъ, кажется, не можетъ быть и сомнѣнія. Посмотрите, какъ воспитатели этихъ заведеній затрудняются дать что-нибудь полное въ руки дѣвицамъ изъ французской литературы и предлагаютъ имъ обыкновенно самыя жалкія хрестоматіи, гдѣ собраны обрывки изъ разныхъ авторовъ, обрывки, утратившіе всякій смыслъ и щеголяющіе только фразами. И въ самомъ дѣлѣ, не дать же въ руки дѣвицамъ Вольтера, Руссо, Гюго, Дюма, Сю, Беранже? И наши родители, и наши воспитатели остались бы очень недовольны, если бы воспитанники и воспитанницы нашихъ заведеній вмѣстѣ съ языкомъ усваивали мысль и духъ лучшихъ образцовъ французской литературы. Вотъ почему обыкновенно, познакомивъ дѣвицу съ изуродованнымъ Корнелемъ, Расиномъ и съ небольшими отрывочками Мольера, имъ предлагаютъ по большей части самыя сладенькія посредственности, въ которыхъ столь же мало мысли, сколько и истинно неподдѣльнаго чувства, а потомъ прячутъ отъ нихъ соблазнительныя произведенія французской литературы, которыми преимущественно наполняются наши книжные магазины и, увы, наши дамскія библіотеки. Сколько жалкаго, смѣшного и забавнаго, какъ мало обдуманнаго, прочувствованнаго во всей этой уродливой воспитательной процедурѣ

То же самое дѣлается и съ нѣмецкимъ языкомъ; но нѣмецкій языкъ стоитъ на второмъ планѣ, а потому и результаты его изученія еще болѣе жалки. Выучившись связывать нѣсколько общеупотребительныхъ нѣмецкихъ фразъ, написать безъ ошибки по-нѣмецки маленькую записочку, наши воспитанники и воспитанницы модныхъ учебныхъ заведеній, отбарабанивъ на экзаменѣ строгую критику Гете, Шиллера, Лессинга, поговоривъ о нибелунгахъ и т. д., высыпавъ все, что заучили со словъ учителя, не могутъ понять полной страницы Шиллера, не говоря уже о Гете, и не получаютъ ни охоты, ни возможности заниматься нѣмецкою литературою. Но такъ какъ нѣмецкій языкъ въ разговорахъ русскаго

общества не употребляется, то и все это длинное изученіе нѣмецкаго языка приноситъ весьма богатый плодъ: молодой человѣкъ или молодая женщина получаютъ возможность поговорить съ нѣмецкимъ булочникомъ или сапожникомъ; а при выѣздѣ за границу поразить своимъ знаніемъ нѣмецкаго языка кельнера какого-нибудь отеля, говорящаго точно такъ же, да еще и гораздо лучше, на трехъ или четырехъ европейскихъ языкахъ.

„Все это было бы смѣшно, если бы не было такъ грустно“, если бы эти богатые плоды изученія иностранныхъ языковъ не стоили молодымъ людямъ лучшихъ лѣтъ жизни, большей половины учебнаго времени и дѣльнаго знакомства съ роднымъ языкомъ, за употребленіе котораго налагаются на дѣтей штрафы и наказанія, какъ будто за употребленіе неприличныхъ словъ, какъ будто за какой-нибудь дурной поступокъ! Душа дитяти рвется выразиться въ родныхъ сочувственныхъ ей формахъ, въ которыхъ ей такъ легко и удобно развиваться, но воспитатель говоритъ, нельзя!— и не только замедляетъ, но и останавливаетъ душевное развитіе, и эта остановка, безъ сомнѣнія, имѣетъ вліяніе на всю жизнь дитяти. Тупость ума и чувствъ, отсутствіе душевной теплоты и поэзіи, господство фразы надъ мыслью, вотъ результаты такихъ воспитательныхъ заботъ.

Странно, конечно, но совершенно понятно то явленіе, что у насъ иностранной литературой занимаются именно тѣ, которые *самоучкою* выучились иностраннымъ языкамъ, какой-нибудь гимназистъ или семинаристъ, который, если бы и рѣшился брякнуть слово по-французски, то ни одинъ французъ не догадался бы, что̀ онъ хочетъ сказать. Многіе изъ нашихъ переводчиковъ съ англійскаго языка, познакомившихъ хоть сколько-нибудь Россію съ сокровищами англійской литературы, не только что не умѣютъ связать десятка словъ по-англійски, но если бы вздумали прочесть вслухъ строку изъ любимаго и глубоко понимаемаго ими автора, то, я думаю, сами бы испугались дикихъ звуковъ. Мы, конечно, не оправдываемъ такого полнаго пренебреженія формы, потому что въ самыхъ звукахъ скрывается много особенности и красоты языка, но признаемся откровенно, что если намъ предстояло бы сдѣлать выборъ, то во всякомъ случаѣ, какъ это ни покажется страннымъ для многихъ, мы предпочли бы зерно орѣха въ его скорлупѣ. Но если

люди, изучившіе съ самаго ранняго дѣтства, и безъ всякаго труда, нѣсколько иностранныхъ языковъ, рѣдко дѣлаютъ потомъ изъ своего занятія какое нибудь дѣльное употребленіе, то одна изъ главнѣйшихъ причинъ этого та, что родной языкъ не имѣлъ должнаго вліянія на развитіе ихъ духовной природы. Знаніе иностраннаго языка, пріобрѣтенное такимъ образомъ, не цивилизуетъ еще человѣка, и, Боже мой, сколько есть у насъ людей мыслящихъ совершенно по-татарски, но не иначе, какъ на французскомъ языкѣ!

Но мы надѣемся, что изъ всего прочитаннаго никто не выведетъ, чтобы мы вооружались вообще противъ изученія иностранныхъ языковъ; напротивъ, мы находимъ это изученіе необходимымъ въ воспитаніи людей образованнаго класса и въ особенности у насъ въ Россіи. Мы скажемъ болѣе: знаніе иностранныхъ европейскихъ языковъ и въ особенности современныхъ одно можетъ дать русскому человѣку возможность полнаго, самостоятельнаго и не односторонняго развитія, а безъ этого прямой и широкій путь науки будетъ для него всегда закрытъ. Обрывочность, неясность, неполнота, односторонность, бездоказательность свѣдѣній и понятій будутъ всегда тяготѣть надъ самымъ умнымъ человѣкомъ, если онъ не обладаетъ ключемъ къ богатствамъ западной науки и литературы. Мы не только не вооружаемся противъ языкознанія, но находимъ, что оно далеко не достигло той степени развитія въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ, на которой должно бы стоять, и не только въ гимназіяхъ, семинаріяхъ и корпусахъ, но даже въ тѣхъ училищахъ и институтахъ, изъ которыхъ молодые люди выходятъ съ весьма удовлетворительнымъ практическимъ обладаніемъ одного и даже двухъ иностранныхъ языковъ. Мы находимъ, кромѣ того, что изученіе англійскаго языка должно занять мѣсто наравнѣ съ изученіемъ нѣмецкаго и французскаго во всѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, имѣющихъ претензіи на какую-нибудь полноту образованія. Но мы утверждаемъ только:

1. Главною цѣлью изученія каждаго иностраннаго языка должно быть знакомство съ литературою, потомъ умственная гимнастика, и, наконецъ, уже, если возможно, практическое обладаніе изучаемымъ языкомъ; тогда какъ теперь дѣло идетъ у насъ совершенно наоборотъ.

2. Изученіе иностранныхъ языковъ не должно никогда начи-

наться слишкомъ рано, и никакъ не прежде того, пока будетъ замѣтно, что родной языкъ пустилъ глубокіе корни въ духовную природу дитяти. Постановить какой-нибудь общій срокъ въ этомъ отношеніи нельзя. Съ инымъ ребенкомъ можно начать изученіе иностраннаго языка въ 7 или 8 лѣтъ (никогда ранѣе), съ другимъ въ 10 и 12; съ дѣтьми обладающими крайне слабою воспріимчивостью, лучше не начинать никогда: иностранный языкъ только подавитъ окончательно и безъ того слабыя его способности. Но не лучше ли, чтобы человѣкъ на своемъ родномъ языкѣ выражалъ сколько-нибудь порядочныя мысли, чѣмъ на трехъ выражалъ свою крайнюю глупость? Мы знаемъ, что французскій языкъ частью помогаетъ скрывать глупость человѣка, позволяя ему щеголять чужимъ умомъ, острыми и ловкими фразами, и что, принудивъ такого господина говорить по-русски, можно только вполнѣ оцѣнить, какъ онъ глупъ; но подобнаго рода воспитательныя цѣли не принадлежатъ педагогикѣ.

3. Иностранные языки должно изучать одинъ за другимъ, а никогда двухъ одновременно, что выходитъ уже само собою изъ того понятія о языкѣ, которое мы старались развить въ началѣ статьи.

Къ изученію второго иностраннаго языка должно приступать уже тогда, когда въ первомъ дитя пріобрѣтаетъ значительную свободу. Страсть къ систематичности въ уставахъ побудила у насъ ввести въ большую часть учебныхъ заведеній одновременное и идущее совершенно параллельно изученіе двухъ иностранныхъ языковъ; но результаты оказываются самые плачевные, и дѣти, гоняясь разомъ за двумя зайцами, обыкновенно не догоняютъ ни одного, и выходятъ изъ заведенія съ знаніемъ нѣкоторыхъ грамматическихъ формъ и нѣсколькихъ сотъ словъ въ обоихъ новыхъ языкахъ. Но къ чему же служитъ имъ это знаніе? Знаніе языка тогда только прочно, когда человѣкъ, по крайней мѣрѣ, начинаетъ на этомъ языкѣ читать довольно свободно, а иначе оно совершенно безполезно. Если въ настоящее время у какихъ-нибудь училищъ нѣтъ средствъ изучить хорошо два иностранные языка, то не лучше ли ограничиться изученіемъ одного нѣмецкаго, употребивъ для этого все время, недостаточное для изученія двухъ языковъ. Не лучше ли знать одинъ иностранный языкъ, чѣмъ не знать двухъ? Ка-

жется, истина довольно очевидная; но напрасно, въ продолженіе четырехъ лѣтъ, мы старались уяснить ее одному очень важному педагогу; а потому да извинитъ насъ читатель, что мы рѣшаемся высказывать такія повидимому не хитрыя истины.

4. Изученіе того или другого иностраннаго языка должно идти по возможности быстро, потому что въ этомъ изученіи ни что такъ не важно, какъ безпрестанное упражненіе и повтореніе, *предупреждающее* забвеніе.

Назначеніе, встрѣчающееся очень часто у насъ, двухъ часовъ въ недѣлю на нѣмецкій и двухъ на французскій языкъ показываетъ только совершенное отсутствіе педагогическихъ знаній въ томъ, кто дѣлаетъ такое назначеніе. Не два и даже не четыре, а шесть, семь, восемь, уроковъ въ недѣлю должно быть назначено на первоначальное изученіе иностраннаго языка, если мы хотимъ этимъ изученіемъ достичь какихъ-нибудь положительныхъ результатовъ, а не отнять безполезно время у дитяти. При первоначальномъ изученіи всякаго иностраннаго языка есть всегда скучныя трудности, которыя долженъ преодолѣть ребенокъ по возможности быстрѣе. Когда онъ начнетъ уже кое-что понимать и читать хотя какія-нибудь легонькія вещи, тогда занятіе становится для него пріятнымъ; тогда уже не нужно ни много времени, ни много усилій, чтобы поддерживать и развивать въ немъ далѣе пріобрѣтенное знаніе и можно приступить къ столь же ревностному изученію второго языка. Такъ и дѣлается вездѣ за границей, гдѣ ученіемъ хотятъ достигнуть опредѣленной цѣли, а не только выполнить заданную программу. Что же можетъ быть смѣшнѣе, безцѣльнѣе, недобросовѣстнѣе семилѣтняго или восьмилѣтняго изученія французскихъ и нѣмецкихъ спряженій, которыми и до сихъ поръ занимаются во многихъ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ?

5. Чѣмъ ревностнѣе занимаются съ дѣтьми изученіемъ иностраннаго языка, тѣмъ ревностнѣе должны заниматься съ ними въ то же время изученіемъ родного: этимъ только можно парализировать неизбѣжный вредъ, происходящій для душевнаго развитія дитяти отъ усиленныхъ первоначальныхъ занятій иностраннымъ языкомъ. Какъ только дитя пріобрѣтаетъ возможность понимать довольно свободно что-нибудь нетрудное на иностранномъ языкѣ, то немедленно должно воспользоваться этимъ знаніемъ для изученія родного

языка въ переводахъ съ иностраннаго языка на русскій, подъ руководствомъ русскаго учителя; изученіе же родного языка въ народной литературѣ, въ народныхъ пѣсняхъ, въ твореніяхъ народныхъ писателей, въ живой народной рѣчи должно постоянно противодѣйствовать чуждымъ элементамъ и претворять ихъ въ русскій духъ.

Но, замѣтятъ намъ, при такомъ изученіи дѣти никогда не пріобрѣтутъ того прекраснаго, чисто-французскаго выговора, какой пріобрѣтаютъ они, изучая чуждый языкъ, какъ свой родной, даже прежде своего родного: *Это неоспоримая истина!* И для кого правильное умственное развитіе, полнота духовной жизни, развитія мысли, чувства, поэзіи въ душѣ, національность человѣка, годность его приносить пользу отечеству, нравственность и даже религія дѣтей ничто въ сравненіи съ хорошимъ парижскимъ выговоромъ,—тѣ напрасно трудились читать нашу статью.

О нравственномъ элементѣ въ русскомъ воспитаніи.

Очень многія, если не всѣ, сколько-нибудь значительныя и постоянныя явленія нашей общественной жизни были въ послѣдніе годы призываемы на судъ нашей литературы, и немногія изъ нихъ ускользнули отъ самыхъ сильныхъ обвинительныхъ приговоровъ. Но во всѣхъ этихъ обвиненіяхъ болѣе или менѣе ясно слышенъ, между прочимъ, одинъ общій приговоръ. Какое бы учрежденіе и какой бы уставъ ни разбирался нами, мы всегда почти приходимъ къ тому заключенію, что хотя въ данномъ учрежденіи или уставѣ и есть тѣ или другіе недостатки, но главный недостатокъ вездѣ и во всемъ одинъ и тотъ же—*недостатокъ людей*. Послѣ разбора историческихъ измѣненій всѣхъ учрежденій и уставовъ, которымъ они подвергались у насъ чаще, чѣмъ гдѣ-нибудь,—такъ что въ послѣднее время принято было почти за правило всякое новое установленіе оставлять *въ видѣ опыта*, на опредѣленный срокъ,—мы должны были, кажется, придти къ ясному и твердому убѣжденію, что нѣтъ и не можетъ быть такого безукоризненнаго учрежденія, устава или закона, котораго дурные исполнители не могли бы испортить такъ, что даже его хорошія стороны обратятся во вредъ обществу; и что нѣтъ такого дурного закона, учрежденія или устава, которыхъ благонамѣренные исполнители не могли бы сдѣлать если не хорошими, то, по крайней мѣрѣ, сносными. Наши администраціи, наши полиціи, наши суды, наши сельскія управленія, наши университеты, гимназіи, училища всякаго рода, несмотря на недостатки своихъ уставовъ и положеній, недостатки, свойственные всему, что выходитъ изъ рукъ человѣка, могли бы принести гораздо больше пользы, чѣмъ приносили до сихъ поръ и приносятъ теперь, еслибы наши администра-

торы, крупные и мелкіе наши судьи, наши полицейскіе чиновники, наши учители и, наконецъ, члены нашихъ городскихъ и сельскихъ общинъ, словомъ, всѣ мы, съ одной стороны, лучше понимали свои обязанности, а съ другой—что гораздо важнѣе, потому что въ непонятливости нельзя слишкомъ укорять русскихъ — имѣли больше желанія выполнять свои обязанности и, такъ сказать, больше нравственной невозможности не выполнять ихъ.

Опытомъ пришли мы къ полному убѣжденію въ недостаточности для успѣховъ общественной жизни всякаго рода контролей, нагроможденныхъ на контроли; однако же, при всякомъ новомъ проектѣ, касающемся той или другой стороны общественной жизни, мы, не довѣряя уже контролю, въ то же время не довѣряемъ и людямъ и почти во всемъ оканчиваемъ однимъ и тѣмъ же припѣвомъ: все это хорошо, да гдѣ же взять людей для этого: людей, людей-то нѣтъ; людей недостаетъ нигдѣ и ни для чего!

Однакожъ, какъ же это такъ — нѣтъ людей? Да вы послушайте только, съ какимъ неудержимымъ рвеніемъ многія тысячи людей, и печатно и не печатно, горячо возстаютъ противъ злоупотребленій всякаго рода. Гдѣ теперь, въ какомъ журналѣ, въ какой великолѣпной гостинной, въ какомъ департаментѣ или судѣ, въ какой скромной чиновничьей квартирѣ, въ какомъ деревенскомъ захолустьѣ, не разбираются по ниточкамъ всякаго рода общественныя злоупотребленія? Если всю эту массу ревностныхъ обличителей, такъ горячо и такъ безъ устали ратующихъ за правду противъ зла, собрать вмѣстѣ, то вотъ вамъ цѣлая армія превосходнѣйшихъ общественныхъ дѣятелей, не только отлично понимающихъ дѣло, не только не причастныхъ никакому общественному грѣху, но готовыхъ на самую упорную борьбу съ общественнымъ зломъ. Право, читая наши обличительныя статьи, прислушиваясь къ нашимъ обличительнымъ бесѣдамъ, кажется иногда, что всѣми нами овладѣла какая-то болѣзнь бранчивости, или что какой-нибудь чародѣй напустилъ намъ туману въ глаза, и мы, думая, подобно ламанчскому герою, бороться съ великанами зла, поднимаемъ копье противъ вѣтряныхъ мельницъ, и, думая находиться въ толпѣ всякаго рода злодѣевъ и плутовъ, сидимъ на самомъ дѣлѣ въ кругу нашихъ пріятелей, готовыхъ умереть за дѣло правды и добра, и что въ сущности намъ и бороться-то не съ кѣмъ и не съ чѣмъ.

Мы теперь всѣ, рѣшительно всѣ, не исключая и гоголевскаго городничаго, если онъ еще здравствуетъ, такъ усердно бранимся на пользу родины, что право трудно рѣшить, кого мы бранимъ: ужъ не сѣраго ли мужичка; потому что онъ одинъ, рѣшительно онъ одинъ, не пристаетъ къ общему обличительному концерту.

Но, увы нѣтъ! Передъ нами не вѣтряныя мельницы, мы не въ кругу честныхъ трактирщиковъ и погонщиковъ муловъ, мы не Донъ-Кихоты и не въ такомъ положеніи, чтобы принять мирное стадо за непріятельскую армію: зла дѣйствительно вездѣ очень много, несмотря на то, что людей, вооружающихся языкомъ противъ всякаго зла, тоже очень много. Изъ этого замѣчательнаго, хотя вовсе не отраднаго явленія, за невозможностью сдѣлать изъ него что-нибудь лучшее, можно извлечь двѣ психологическія истины: первая что браниться въ пользу ближняго и дѣлать что нибудь для его пользы — двѣ вещи совершенно различныя, и, вторая, что недостаточно знать и понимать зло, чтобы оно исчезло, если даже средства къ его уничтоженію въ нашихъ рукахъ, что между знаніемъ добра и желаніемъ его — глубокая пропасть, глубже даже Сократовскаго ума.

Но куда же это, однако, дѣвались люди и какихъ намъ еще людей надобно? Чего, наконецъ, мы требуемъ отъ нашихъ двуногихъ братьевъ, чтобы признать ихъ за людей? Не заходитъ ли у насъ умъ за разумъ, какъ у того греческаго мудреца, что днемъ, да еще со свѣчкою, не могъ найти человѣка посреди многолюдной площади? Нѣтъ, мы не такъ прихотливы и требованія наши не велики. Сколько можно понять, то въ нашихъ обличеніяхъ, проходящихъ черезъ типографскій станокъ или улетающихъ къ потолку вмѣстѣ съ дымомъ сигаръ и папиросъ, люди болѣе или менѣе укоряются въ недостаткѣ того цемента, который связываетъ отдѣльныя личности въ одно дружное общество, въ недостаткѣ полезныхъ для общества общественныхъ убѣжденій, въ недостаткѣ такъ называемой общественной нравственности. Правда, бранимъ мы своего ближняго иногда и за глупость; но, во-первыхъ, это случается гораздо рѣже; а во-вторыхъ, бранить человѣка за глупость такъ же раціонально, какъ бранить его за то, что его физіономія не нравится.

Но въ чемъ же состоитъ эта общественная нравственность

отдѣльнаго лица? Въ отвѣтѣ на этотъ вопросъ мнѣнія раздѣляются: одни полагаютъ, что общественная нравственность состоитъ въ утонченнѣйшемъ эгоизмѣ и зависитъ единственно отъ степени умственнаго развитія человѣка, такъ что стоитъ только человѣку поучиться, поумнѣть, и онъ убѣдится, что его личное благосостояніе зависитъ отъ общественнаго благосостоянія. Но для того, чтобы придти къ такому убѣжденію, надобно ужъ очень поумнѣть, поумнѣть, напримѣръ, до идеи, что отъ дровъ, которыми наши внуки или внуки нашего ближняго будутъ отапливать свои дома, намъ будетъ тепло, или что отъ финансоваго благосостоянія будущихъ поколѣній наши денежныя обстоятельства будутъ въ блестящемъ положеніи, или что отъ образованія нашихъ праправнуковъ мы лично получимъ огромную выгоду. Но если и возможенъ такой умъ, то развѣ для немногихъ избранныхъ; что же касается до насъ, то мы замѣчаемъ и въ себѣ и въ другихъ возможность множества такихъ положеній отдѣльнаго человѣка въ отношеніи къ обществу, когда личный интересъ прямо противоположенъ общественному; когда умъ, и очень развитой умъ, понимая очень хорошо зло, происходящее для общества отъ осуществленія тѣхъ или другихъ личныхъ интересовъ, тѣмъ не менѣе рѣшается на ихъ осуществленіе именно потому, что они личные. Гоголевскій городничій, а тѣмъ болѣе Павелъ Ивановичъ Чичиковъ, равно какъ и судья Тяпкинъ-Ляпкинъ, разсуждающій о созданіи міра, не потому кривятъ душою, чтобы не понимали, что не должно кривить ею; не потому извращаютъ законы и обращаютъ въ свою личную пользу свое оффиціальное положеніе, чтобы не понимали общественной пользы законовъ и ихъ правильнаго исполненія. Конечно случается у насъ и такой грѣхъ, но очень рѣдко; чаще же всего мы очень хорошо понимаемъ, что законъ полезенъ, что исполненіе его необходимо для пользы общества; но понимаемъ также очень хорошо, что неисполненіе законовъ очень полезно для насъ самихъ. Чтобы убѣдиться въ томъ, стоитъ только прислушаться, что говоритъ городничій и его почтенные сослуживцы мнимому ревизору,—стоитъ только заглянуть въ наши оффиціальныя бумаги, наши годовые отчеты, торжественныя рѣчи: какая величественная добродѣтель, какое строгое пониманіе святости долга!

Нѣтъ! право, въ глупости насъ, русскихъ, особенно укорить

нельзя. Намъ на долю достался порядочный кусокъ отъ райскаго яблока и мы очень хорошо понимаемъ, что такое добро, что зло; но знаемъ также слишкомъ хорошо, гдѣ раки зимуютъ. Конечно, образованіе ума и обогащеніе его познаніями много принесетъ пользы, но увы, я никакъ не полагаю, чтобы ботаническія или зоологическія познанія, или даже ближайшее знакомство съ глубокомысленными твореніями Фохта и Молешота могли сдѣлать гоголевскаго городничаго честнымъ чиновникомъ, и совершенно убѣжденъ, что будь Павелъ Ивановичъ Чичиковъ посвященъ во всѣ тайны органической химіи, или политической экономіи, онъ останется тѣмъ же, весьма вреднымъ для общества, пройдохой. Перемѣнится нѣсколько его внѣшность, перестанетъ онъ подкатываться къ людямъ съ ловкостью почти военнаго человѣка, приметъ другія манеры, другой тонъ, замаскируется еще больше, такъ что проведетъ кого-нибудь и поумнѣе генерала Бетрищева; но останется все тѣмъ же вреднымъ членомъ общества, даже сдѣлается еще неуловимѣе. Посмотрите біографію Гегеля, напечатанную въ этомъ же журналѣ, и если справедлива десятая доля того, что разсказываетъ Геймъ, а мы думаемъ, что и половины опровергнуть невозможно, то нѣтъ ли въ величайшемъ, необъятнѣйшемъ, глубочайшемъ философѣ всѣхъ временъ очень и очень порядочной доли чичиковщины? а ужъ онъ ли не былъ уменъ, развитъ, глубокомысленъ и ученъ? Въ своихъ странствіяхъ отъ одной власти къ другой не напоминаетъ ли онъ нѣсколько безсмертныхъ путешествій Павла Ивановича? Знаемъ, что эти слова не пройдутъ намъ даромъ и что насъ обвинятъ, можетъ быть, тѣ самыя лица, которыя съ такою охотою развѣнчиваютъ наши русскія знаменитыя личности Державина, Карамзина, Пушкина, Гоголя; но защитники всемірно-германской знаменитости поставлены будутъ въ довольно затруднительныя положенія: или объяснить философски различныя перипетіи, которымъ подвергалась гегелевская философія съ измѣненіемъ политическихъ обстоятельствъ и личныхъ отношеній философа, или укорить Гегеля въ томъ, что онъ самъ не понималъ, что писалъ. Но мы такъ благоговѣли передъ истинно-необъятнымъ геніемъ берлинскаго философа, что рѣшительно не допускали возможности послѣдняго толкованія, и если напоминаемъ его біографію, то вовсе не съ цѣлью обвинить его — мы уже не имѣемъ

никакого права бросить въ него камнемъ — но именно для того, чтобъ въ рѣзкомъ примѣрѣ показать, что величайшее развитіе умственное не предполагаетъ еще необходимо прочной общественной нравственности. Гегель ли не понималъ важности, истины и красоты непоколебимаго нравственнаго достоинства?

Этотъ величественный примѣръ, напоминающій намъ евангельскій совѣтъ поступать по словамъ и слѣдамъ проповѣдниковъ, а не по дѣламъ ихъ, избавляетъ насъ отъ необходимости имѣть другіе примѣры, хотя бы могли указать ихъ много, начиная съ безсмертнаго Бэкона, берущаго взятки, и великаго Мальборуга, обкрадывавшаго своихъ солдатъ, и до умницы Сквозника-Дмухановскаго. И хотя мы не думаемъ, вслѣдъ за Грибоѣдовымъ, что *умный человѣкъ не можетъ быть не плутомъ*, но убѣждены, что очень умный человѣкъ можетъ быть и очень большимъ плутомъ. Нѣтъ, одного ума и однихъ познаній еще недостаточно для укорененія въ насъ того нравственнаго чувства, того общественнаго цемента, который иногда согласно съ разсудкомъ, а часто и въ противорѣчіи съ нимъ, связываетъ людей въ честное, дружное общество.

Чувство общественности или, другими словами, нравственное чувство, живетъ въ каждомъ изъ насъ, точно такъ же, какъ и чувство личности, эгоизма.

Оба эти чувства, въ видѣ микроскопическихъ зародышей, рождаются вмѣстѣ съ человѣкомъ. Но тогда какъ первое, т. е. нравственное чувство благороднѣйшее и нѣжнѣйшее растеніе души человѣческой, требуетъ большого ухода и присмотра, чтобы вырасти и окрѣпнуть, другое, какъ всякій бурьянъ, не требуетъ для своего преуспѣянія ни ухода, ни присмотра и, не обуздываемое во-время, скоро подавляетъ всѣ лучшія, нѣжнѣйшія растенія. Самъ божественный Сердцевѣдецъ нашелъ ненужнымъ заботиться о возрастѣ того чувства: никто и безъ того изъ собственнаго побужденія не подавляетъ своей живучей плоти, этого источника всякаго эгоизма, „*но питаетъ* и *грѣетъ ю*“.

Убѣжденные въ томъ, что нравственность не есть необходимое послѣдствіе учености и умственнаго развитія, мы еще убѣждены и въ томъ, что воспитаніе, семейное и общественное, вмѣстѣ съ вліяніемъ литературы, общественной жизни и другихъ обществен-

ныхъ силъ, можетъ имѣть сильное и рѣшительное вліяніе на образованіе нравственнаго достоинства въ человѣкѣ. Кромѣ того, мы смѣло высказываемъ убѣжденіе, что вліяніе нравственное составляетъ главную задачу воспитанія, гораздо болѣе важную, чѣмъ развитіе ума вообще, наполненіе головы познаніями и разъясненіе каждому его личныхъ интересовъ.

Высказывая такія убѣжденія, мы увѣрены, что большинство нашихъ читателей, за исключеніемъ немногихъ философовъ эгоизма, согласны съ нами; а потому, не останавливаясь на излишнихъ доказательствахъ, приступаемъ прямо къ разсмотрѣнію того, насколько наше современное семейное и общественное воспитаніе имѣло и имѣетъ вліянія на развитіе нравственнаго чувства въ насъ и въ нашихъ дѣтяхъ, или, другими словами, къ изслѣдованію нравственнаго элемента въ русскомъ воспитаніи.

Понятно само собою, что мы не имѣемъ претензій въ короткой журнальной статьѣ сдѣлать обзоръ всего русскаго образованія, со всѣми его многочисленными вѣтвями, а думаемъ только указать на нѣкоторыя, наболѣе намъ извѣстныя и болѣе общія явленія. При этомъ мы просимъ нашихъ читателей не думать, что, выставляя иныя явленія въ довольно мрачномъ свѣтѣ, мы не знали множества исключеній: напротивъ, именно эти-то свѣтлыя исключенія и побуждають насъ взяться за перо, потому что они-то и вселяютъ въ насъ надежду лучшаго. Еслибы все было дурно, то мы молчали бы: безжалостно и стыдно говорить неизлѣчимо больному объ опасностяхъ его положенія; но должно говорить тому, кто имѣетъ силы, хочетъ, можетъ заявить непремѣнное желаніе отдѣлаться отъ своей болѣзни.

Скажемъ прежде всего о воспитаніи нашего простого народа; но, можетъ быть, многія замѣтятъ, что говорить объ этомъ предметѣ значитъ, говорить о томъ, чего не существуетъ. Но если въ нашихъ деревняхъ нѣтъ почти преднамѣреннаго воспитанія, то тѣмъ болѣе сильно воспитаніе непреднамѣренное. Люди родятся, растутъ, слѣдовательно и воспитываются если не въ школахъ, нарочно для того устроенныхъ, то, тѣмъ не менѣе, воспитываются въ той жизненной средѣ, гдѣ они живутъ и изъ которой льются въ душу ихъ разнообразнѣйшія вліянія.

Если русскій крестьянинъ отличается теперь отъ дикаря, то

этимъ онъ почти единственно обязанъ своей все-таки европейской, славянской природѣ, а еще болѣе своему древнему христіанству.

Загляните въ самую глухую русскую деревню, отдѣленную отъ остального міра почти непроходимыми лѣсами и болотами (такихъ деревень не мало, напримѣръ, въ Новгородской губерніи), и вы не найдете тамъ почти никакихъ слѣдовъ европейской цивилизаціи; но тѣмъ не менѣе замѣтите въ характерѣ жителей много природнаго славянскаго ума и добродушія и глубокіе слѣды христіанства, которые, можетъ быть, тѣмъ глубже, чѣмъ древнѣе. Это сильно образующее вліяніе христіанства идетъ, безъ сомнѣнія, съ тѣхъ самыхъ поръ, когда наши первые святые сподвижники христіанской истины, смѣло углублялись съ своею могучею проповѣдью въ глушь болотъ и лѣсовъ, полагали въ души языческихъ племенъ святыя сѣмена. Подъ вліяніемъ этой личной, сильно говорящей сердцу проповѣди, выражавшейся не только въ словахъ, но и въ истинно-подвижнической жизни, христіанскіе элементы совершенно срослись въ душѣ русскаго съ его славянскимъ характеромъ и навсегда извлекли его изъ дикой жизни, и такимъ образомъ внесли новый элементъ, славянскій, въ сферу европейской исторіи. Но впослѣдствіи времени это образовательное вліяніе религіи значительно ослабѣло и, такъ сказать, остановилось на одной точкѣ; такъ что въ настоящее время христіанскія правила жизни сдѣлались болѣе традиціональными и болѣе передаются, какъ святое преданіе, отъ отцовъ и дѣдовъ къ дѣтямъ и внукамъ, чѣмъ подновляются и возрождаются вновь изъ ихъ непосредственнаго источника. По патріархальному ли свойству нашей славянской природы —свойству общему, впрочемъ, всѣмъ народамъ,—какой же народъ миновалъ патріархальный бытъ?—или по какой-нибудь другой причинѣ, христіанскія истины пріобрѣли у насъ особый патріархальный характеръ и, соединившись съ лучшими особенностями славянской природы, образовали тотъ патріархально славянскій характеръ, который и теперь еще можно встрѣтить нерѣдко во всемъ его маститомъ и добродушномъ величіи, какъ живой урокъ нашей, такъ часто встрѣчающейся свѣтской мелочности, съ ея внѣшней только, поверхностной полировкой.

Эта *патріархальная* нравственность, свойственная всѣмъ народамъ, мало тронутымъ исторіею и между тѣмъ призваннымъ

къ будущей исторической дѣятельности,—нравственность тацитовскихъ германцевъ или нынѣшнихъ жителей горнаго Афганистана, просвѣтленная древнимъ вліяніемъ христіанства, къ счастію, еще довольно сильна въ русскомъ народѣ.

Но какъ всякое преданіе, сильно прочувствованное, но мало сознанное, и переходящее въ привычку, не проходя черезъ сознаніе, эта патріархальная нравственность подверглась вліянію вѣковъ, одѣвающихъ плѣсенью и твердую скалу, и не очищаемая огнемъ сознанія, несетъ изъ поколѣнія въ поколѣніе не только истинно-нравственныя правила, но и предразсудки, суевѣрія, иногда вовсе не нравственные совѣты и двусмысленнаго достоинства пословицы—эти совѣты практической мудрости давно отжившихъ поколѣній. Такъ наша русская рѣка, выходя изъ непроглядной глубины лѣсовъ и болотъ, выноситъ оттуда илъ, остатки гніющихъ растеній и песокъ, которые потомъ, гдѣ-нибудь ниже, скажутся мелями. Но это была бы еще не большая бѣда, и мы, помня басню Крылова *Червонецъ,* не посовѣтовали бы слишкомъ торопливо и ревностно стирать эти предразсудки, чтобы не задѣть того драгоцѣннаго зерна, котораго мы дать не можемъ, и для котораго предразсудокъ служитъ иногда обороняющей скорлупою. Гранить алмазъ надобно очень осторожно и умѣючи: онъ и въ корѣ сохранитъ всегда свою цѣну и дождется искуснаго художника, а въ рукахъ самонадѣяннаго невѣжды можетъ безвозвратно потерять бо́льшую половину цѣны. Не бѣда была бы, еслибъ потокъ преданій, вмѣстѣ съ обильною живительною влагою,—выносилъ иногда и груду песку: при обиліи своихъ водъ онъ самъ же размылъ бы мель или обошелъ ее, прорывъ другое русло, но то бѣда,—что самый потокъ изсякаетъ.

Фактъ неоспоримый, что патріархальная нравственность сохраняется гораздо болѣе въ глуши нашихъ деревень, удаленныхъ отъ центровъ промышленной дѣятельности и цивилизаціи. Чѣмъ болѣе заброшена деревня въ глушь, чѣмъ менѣе она пользуется всѣми выгодами образованія, тѣмъ патріархальнѣе ея жители и тѣмъ они нравственнѣе. Чѣмъ ближе къ желѣзнымъ дорогамъ и шоссе, къ большимъ сухопутнымъ и водянымъ сообщеніямъ, къ столицамъ и фабричнымъ мѣстностямъ, тѣмъ меньше патріархальности и вмѣстѣ съ тѣмъ меньше нравственности. Словомъ, наша патріархальная

нравственность не выдерживаетъ столкновенія съ цивилизаціей, поѣдается ею, какъ вѣковые лѣса поѣдаются пламенемъ пожара.

Но эти слова требуютъ небольшого объясненія съ нашей стороны. Намъ такъ часто придется говорить о вредномъ вліяніи цивилизаціи на общественную нравственность, что мы должны серьезно опасаться, чтобы насъ не причислили къ противникамъ цивилизаціи. Вотъ почему мы просимъ у читателей позволенія высказать разъ навсегда наши искреннія убѣжденія въ этомъ отношеніи.

Мы думаемъ, что всѣ народности земного шара можно удобно раздѣлить на четыре группы: 1) на народности, слишкомъ слабыя для самостоятельнаго историческаго развитія и осужденныя на поглощеніе другими народностями; 2) на народности, еще дожидающія своей очереди, чтобы войти въ область исторіи; 3) на народности, уже вышедшія изъ нея и догнивающія свой вѣкъ, и 4) на народности современно-историческія. О народностяхъ первой группы говорить много нечего: на нихъ слѣдуетъ только указать; таковы наши инородцы, краснокожіе Америки, эскимосы, негритосы и др. Народности второй группы, которыя хотя довольно сильны, чтобы внести въ исторію новую дѣятельную личность, но которыя, по той или другой географической и исторической причинѣ, не вошли еще въ область исторіи, могутъ долго и невредимо оставаться въ видѣ зеренъ будущихъ историческихъ народныхъ личностей, сохраняя въ себѣ возможность исторической жизни; такъ зерно пшеницы, пролежавъ три тысячи лѣтъ въ гробницѣ египетской муміи, сохраняетъ въ себѣ возможность растительной жизни и, перенесенное въ благопріятную почву, развивается и даетъ обильный плодъ. Открыть такія народности и указать ихъ конечно можетъ только исторія, вызвавшая къ жизни полудикихъ обитателей германскихъ лѣсовъ и нашихъ славянскихъ предковъ. Народности, уже отжившія, сошедшія съ исторической сцены, если и продолжаютъ существовать, то не живутъ, а доживаютъ, или, лучше сказать, разлагаются, какъ разлагается трупъ всякаго природнаго организма. Въ этомъ видѣ такія народности представляютъ грустное и вмѣстѣ съ тѣмъ отвратительное, но поучительное явленіе, какъ для химіи гніеніе. Это разложеніе продолжается до тѣхъ поръ, пока элементы, составлявшіе эти уже отжившіе организмы, не всосутся

новыми, свѣжими народными организмами. Такое грустное явленіе представляла намъ Греція послѣ Александра Македонскаго, когда общество продолжало еще жить, хотя цементъ, скрѣплявшій его—общественная нравственность—уже совершенно разложился. Такое же грустное явленіе представлялъ намъ умирающій или, лучше сказать, уже разлагающійся Римъ, пока юныя германскія народности не всосали его элементовъ и пока на прежней, удобренной гніеніемъ почвѣ не выросли изъ новыхъ зеренъ новыя государства. Такое же явленіе представляетъ намъ въ настоящее время Китай, этотъ громадный гніющій трупъ, элементовъ котораго не всосать даже и нынѣшней европейской цивилизаціи, при всемъ ея могуществѣ.

Но если зерно разъ посажено въ землю и начало прорастать, тогда нѣтъ уже никакой возможности пріостановить его развитіе, или, лучше сказать, пріостановить въ немъ процессъ жизни. Разъ проросшее зерно или будетъ развиваться или станетъ гнить. Народъ, вошедшій въ историческую область и согрѣтый лучемъ историческаго солнца, обходящаго земной шаръ въ своемъ торжественномъ ходѣ,—такой народъ или будетъ развиваться или будетъ разлагаться: *середины нѣтъ*. Пріостановка въ развитіи, конечно, можетъ быть только временная, какою была у насъ татарская эпоха, но и та временная пріостановка никогда не останется безъ вредныхъ послѣдствій. Сравните великолѣпные зародыши русской цивилизаціи до татарщины съ тѣмъ, чѣмъ является та цивилизація послѣ татарскаго ига, и вамъ невольно придетъ на умъ роскошное поле, ранніе многообѣщающіе всходы котораго были побиты морозомъ.

Таковъ нашъ взглядъ на необходимость цивилизаціи для всякаго историческаго народа, и если прогрессъ цивилизаціи имѣетъ свои опасности, какъ всякій жизненный процессъ, какія имѣетъ и неизбѣжный ростъ дитяти, и развитіе юноши, то, съ другой стороны, въ этихъ опасностяхъ есть жизнь, есть возможность успѣха, оборота къ лучшему; тогда какъ въ разложеніи трупа, въ современной жизни Китая опасности и волненій еще больше, и нѣтъ никакой будущности: безъ толку, безъ цѣли, безъ надежды отраднаго исхода. Это безпрестанное, мучительное погруженіе народа въ темную бездну смерти; агонія, которая можетъ тянуться

цѣлые вѣка. Византія, на которую Петръ Великій указывалъ съ такимъ справедливымъ ужасомъ тупымъ противникамъ европейской цивилизаціи, гнила болѣе тысячи лѣтъ, пока дождалась турокъ; Китай гніетъ вотъ ужъ нѣсколько тысячелѣтій, и, не смотря на свой отличный внѣшній порядокъ, не смотря на свои сотни милліоновъ населенія, на свои природныя богатства, на свое раннее образованіе, на умственныя способности своихъ жителей, не можетъ отдѣлаться отъ горсти англичанъ: такъ умирающій гигантъ не можетъ приподнять руки, чтобъ согнать муху, причиняющую ему несносную боль. Вотъ, по нашимъ убѣжденіямъ, къ чему ведетъ остановка развитія!

Сознавая вполнѣ всю жизненную необходимость какъ движенія народа впередъ по пути образованія, такъ и проникновенія этого образованія въ самые низшіе слои народонаселенія, мы вмѣстѣ съ тѣмъ не отвернемся отъ того печальнаго явленія, что цивилизація дѣйствуетъ разрушительно на патріархальную нравственность каждаго народа, если сама цивилизація не вноситъ съ собою новой, уже не патріархальной, а гражданственной и обще-человѣчественной нравственности.

Причина такого явленія очень проста: патріархальной нравственности, коренившейся въ семейномъ быту, достаточно было, чтобы опредѣлять тѣ несложныя и немногочисленныя отношенія, въ которыхъ вращался патріархальный же человѣкъ; патріархальной нравственности ставало только для патріархальнаго же быта. Но когда цивилизація, хотя бы въ формѣ торговли и промышленности, вырываетъ человѣка изъ тѣсной сферы семейныхъ и родовыхъ отношеній, тогда и патріархальная нравственность оказывается не достаточною. Человѣкъ вначалѣ какъ бы раздволется, и въ сердцѣ у него нѣкоторое время уживаются очень мирно патріархальная нравственность въ отношеніи своего семейства и совершенная безнравственность за границею семейства. Онъ какъ будто признаетъ надъ собою и внутри себя только одни семейные законы и имъ только искренно повинуется; всѣ же другіе законы кажутся ему враждебными принужденіями, которымъ должно повиноваться, если нельзя этого избѣжать, но которые позволительно и даже похвально обходить. Словомъ, за границами семейства онъ чувствуетъ себя въ непріятельской землѣ, гдѣ позволено дѣлать все, только бы не

попадаться, гдѣ надъ нимъ существуетъ только право силы, а за нимъ право всякаго рода хитрости и обмана.

Но такое раздвоеніе не можетъ существовать вѣчно и въ теченіе времени мало-по-малу безнравственность изъ-за границы семейнаго быта переносится и въ нѣдра семьи.

Характеристическихъ чертъ раздвоенности нравственной сферы мы находимъ еще много не только въ нашемъ простомъ народѣ, но и въ верхнихъ слояхъ общества. Но съ особенною рѣзкостью высказывается эта черта въ характерѣ тѣхъ промышленныхъ крестьянъ, которые, пускаясь на промыслы всякаго рода и особенно въ столицы и фабричные города, проводятъ многіе годы вдали отъ своихъ семействъ и потомъ опять на время или навсегда возвращаются домой. Большая часть изъ нихъ и теперь еще во время своего пребыванія на промыслахъ, на фабрикахъ, въ столицахъ, рѣшительно не чувствуютъ въ себѣ никакихъ нравственныхъ обязательствъ и живутъ точно во враждебной землѣ, и если удерживаются отъ дурныхъ поступковъ, то только подъ вліяніемъ опасеній внести бѣдность или развратъ въ свою отдаленную семью. Но возвращаясь домой, они по большей части съ замѣчательною силою характера сбрасываютъ съ себя пріобрѣтенныя привычки, становятся добрыми семьянами, а иногда, однако, вносятъ съ собою и самыя разрушительныя начала. Нерѣдко такой крестьянинъ искренно, въ глубинѣ души признаетъ надъ собою только семейные законы, всѣ же другіе для него не болѣе, какъ враждебныя ухищренія, и всякій *чужой* по большей части для него является человѣкомъ совершенно безправнымъ. Всѣ глубокія сердечныя нити привязываютъ его только къ семьѣ: онъ ихъ только сознаетъ и признаетъ, и кладетъ семейный, патріархальный отпечатокъ даже на свои религіозныя понятія и свои понятія о правительствѣ. Онъ горячо и отъ всей души молится Богу, но въ молитвѣ своей проситъ удачи *своему* промыслу, счастья *себѣ* и *своей семьѣ*: онъ не зажигаетъ лампадки за всю Русскую землю, какую зажегъ нашъ знаменитый паломникъ у гроба Христова; но не рѣдко ставитъ надломленную свѣчу Ивану Воину, съ искреннимъ желаніемъ, чтобы такъ же переломило того или другого ближняго. Онъ строго держитъ посты, но обманетъ васъ на товарѣ и въ страстную пятницу, держась въ своихъ промысловыхъ отношеніяхъ ко всякому

чужому старинной поговорки: *не обманешь, не продашь,* предполагая, что и другіе имѣютъ право дѣлать то же, что онъ. Для него возможно, помолившись очень серьезно, немедленно же стать за прилавокъ и съ клятвами и божбою обмѣривать и обвѣшивать покупателя, въ которомъ онъ видитъ существо, не имѣющее никакого права на его честность. Христіанское понятіе — ближній часто принимаетъ въ русскомъ промышленномъ человѣкѣ значеніе родственника, семьянина. Вотъ отчего иной, надувшій васъ, лавочникъ и совершенно вами уличенный, смотритъ вамъ прямо въ глаза съ непостижимымъ безстыдствомъ и даже съ удовольствіемъ подмигиваетъ своему товарищу, когда вы разсерженные уходите изъ лавки. Дѣло здѣсь не въ томъ, что та или другая личность плутуетъ и поступаетъ безсовѣстно,—отъ плутовъ и безсовѣстныхъ людей не избавитъ совершенно никакое образованіе; но въ томъ, что въ одной и той же личности соединяются благочестіе и плутовство, безсовѣстность и совѣстливость, безпощадный эгоизмъ и иногда геройское самопожертвованіе въ пользу своей семьи. Это было бы явленіемъ до крайности мрачнымъ, если бы оно не объяснялось исключительностью патріархальной нравственности: вы были для лавочника то же самое, что въ военное время французскій солдатъ для русскаго солдата— существомъ совершенно безправнымъ, и если не могли защититься, то должны были быть обмануты.

Чтобы яснѣе выразить нашу мысль, мы позволимъ себѣ привести здѣсь маленькое происшествіе, которое намъ случилось видѣть нынѣшнимъ лѣтомъ при поѣздкѣ на пароходѣ по Волгѣ. На пароходѣ, на которомъ намъ случилось ѣхать отъ Твери до Ярославля, находилось человѣкъ двадцать ярославцевъ и костромичей, по большей части сидѣльцевъ петербургскихъ лавокъ и различныхъ мастеровыхъ, отправлявшихся домой *на побывку*, т. е. на два, на три лѣтніе мѣсяца. Это по большей части были люди очень молодые и между ними даже было нѣсколько мальчиковъ отъ 14-ти до 17-ти лѣтъ. Всѣ они, особенно дѣти, были очень довольны своей поѣздкой, и въ томъ углу палубы, гдѣ они сидѣли, смѣхъ, шутки и веселые разговоры не прекращались ни на минуту, продолжаясь по вечерамъ далеко за полночь.

Прислушавшись къ этимъ шумнымъ бесѣдамъ, мы были прежде

всего поражены замѣчательною развитостью этихъ людей: даже четырнадцатилѣтнія дѣти говорили такъ умно, шутили такъ остро и мѣнялись другъ съ другомъ такими мѣткими насмѣшками, что нельзя было не подивиться богатству ихъ природныхъ способностей, ихъ умственному развитію, ихъ наблюдательности и даже ихъ знаніямъ, пріобрѣтеннымъ, конечно, болѣе изъ практической жизни, нежели изъ книгъ, хотя почти всѣ эти люди были грамотны и тутъ же на палубѣ, отъ времени до времени, занимались чтеніемъ засаленныхъ книжонокъ, довольно, впрочемъ, гадкаго содержанія. Въ особенности обращалъ на себя вниманіе своимъ бойкимъ, развитымъ умомъ и необыкновеннымъ даромъ колкаго, мѣткаго слова одинъ мальчикъ, лѣтъ пятнадцати или шестнадцати, съ очень красивою, но довольно уже истасканною физіономіею. Это былъ сидѣлецъ изъ петербургской свѣчной лавки, который получалъ уже десять рублей серебромъ жалованья въ мѣсяцъ на хозяйскихъ харчахъ и очень, казалось, гордился своимъ положеніемъ. Но скоро мы убѣдились, что вмѣстѣ съ тѣмъ бесѣды этого веселаго, словоохотливаго кружка были проникнуты замѣчательною безнравственностью. Роль Донъ-Жуана и вмѣстѣ Фальстафа въ этомъ веселомъ обществѣ игралъ какой-то молодой портной, человѣкъ лѣтъ двадцати семи, на лицѣ котораго ясно выразились слѣды пьянства и разврата. Онъ безсовѣстно хвалился самыми отвратительными поступками. Другіе собесѣдники, и даже пятнадцатилѣтніе мальчики, не отставали отъ разудалаго портного, котораго даже не пугала и мысль, что въ деревнѣ ждетъ его жена и отецъ, которымъ онъ не везъ ни гроша. Конечно, во всей этой похвальбѣ было много лжи; но замѣчательно то, что идеаломъ всѣхъ этихъ людей былъ ловкій, развратный кутила, умѣющій при этомъ добыть копейку всякими средствами, купить паспортъ, заплатить оброкъ за всю семью, надуть при случаѣ хозяина, ловко провести покупателя, и вмѣстѣ съ тѣмъ искусный ремесленникъ или торговецъ. Молодой сидѣлецъ изъ свѣчной лавки игралъ въ этихъ бесѣдахъ весьма значительную роль. Ему, кажется, хотѣлось перещеголять портного и онъ должно быть многое лгалъ на себя, но истасканность его хорошенькой физіономіи показывала, что въ хвастовствѣ его была значительная доля правды.

На другой день утромъ мы подъѣзжали къ Борисоглѣбску.

Когда пароходъ сталъ приближаться къ пристани, на которой толпилась порядочная кучка народу, сидѣлецъ изъ свѣчной лавки и нѣсколько человѣкъ его товарищей съ узлами и чемоданами въ рукахъ стояли у перилъ и готовились выдти на пристань. Въ лицѣ молоденькаго сидѣльца замѣтна была значительная перемѣна: нахальство и насмѣшливая улыбка, не покидавшія до того времени его губъ, исчезли; онъ поблѣднѣлъ, сталъ серьезенъ, пристально смотрѣлъ на берегъ, и по всему было замѣтно, что глубокое чувство волнуетъ его молодую душу. Портной зашучивалъ съ нимъ, мальчикъ силился отвѣчать ему также шутками, но голосъ его дрожалъ. Онъ зорко смотрѣлъ на берегъ и, казалось, кого-то искалъ глазами на пристани.

— Никакъ это онъ и есть, проговорилъ наконецъ мальчикъ, сильно дрожащимъ голосомъ.

— Кто онъ? спросилъ портной.

— Отецъ-то мой, отвѣчалъ мальчикъ:—онъ и есть.

Батюшка! батюшка! кричалъ мальчикъ, махая картузомъ, и въ этомъ крикѣ было неподдѣльное, худо скрытое чувство.

На пристани, при крикѣ мальчика, въ особенности засуетился старичокъ крестьянинъ, маленькій, сухой, лицо котораго, по выраженію Гоголя, походило на высохшую грушу. Узнавъ голосъ сына, старикъ засуетился, глядѣлъ во всѣ стороны; но въ толпѣ лицъ, собравшихся у перилъ подходящаго къ пристани парохода, не могъ распознать своего дѣтища; а можетъ быть и не узналъ его, потому что не видалъ его болѣе четырехъ лѣтъ.

— Батюшка! Я здѣсь, батюшка! кричалъ мальчикъ. Но голосъ его рвался:—не видитъ, старый! проговорилъ сидѣлецъ съ досады.

Наконецъ пароходъ присталъ. Молодой сидѣлецъ почти первый выскочилъ на пристань и, бросивши свой чемоданъ тутъ же при всемъ народѣ, повалился отцу въ ноги. Старикъ со слезами на глазахъ, дрожащими отъ волненія руками, поднялъ своего сына и, не говоря ни слова, осыпалъ поцѣлуями, на которые мальчикъ отвѣчалъ также усердно, цѣлуя отца то въ руки, то въ плечи, то въ морщинистое лицо, то въ сѣдую, жиденькую бороду. Сцена была глубоко трогательная, и тѣмъ болѣе трогательная, что проходила почти безъ словъ, въ отрывистыхъ выраженіяхъ. Чувство,

охватившее обоихъ, отца и сына, рвало рѣчь на куски. Черезъ минуту они поспѣшно отправились на очень крутой берегъ. Мальчикъ взвалилъ было свой чемоданъ на голову, но отецъ вырвалъ его у него изъ рукъ, поднялъ на свои старыя плечи, и оба любящія существа скоро исчезли изъ виду.

Что бы осталось отъ этого мальчика, еслибы, слѣдуя какой-нибудь новѣйшей теоріи, порвать эти святыя нити, соединяющія его сердце съ семьею? Не значило ли бы этимъ задавить въ немъ всякое нравственное чувство и поставить въ среду общества холодное, развратное, безнравственное, враждебное всѣмъ и каждому сердце?

Но спросятъ, быть можетъ, насъ, неужели мы не находимъ въ душѣ русскаго крестьянина другихъ нравственныхъ качествъ, кромѣ патріархальнаго чувства родственной любви? Неужели мы не предполагаемъ въ немъ какихъ-нибудь другихъ, болѣе широкихъ нравственныхъ стремленій? Но прежде всего мы думаемъ, что въ душѣ каждаго человѣка есть всѣ душевныя человѣческія качества, всѣ хорошія и дурныя черты человѣческой души. Разница только въ томъ, что въ душѣ каждаго человѣка однѣ черты выходятъ болѣе наружу и болѣе управляютъ его дѣйствіями; тогда какъ другія могутъ оставаться въ скрытомъ, почти зародышномъ состояніи и, вызываемыя случаемъ, проявляться не надолго и опять скрываться до новаго случая. Воспитаніе и жизнь, вызывая чаще и чаще изъ души нашей то или другое чувство, то или другое врожденное ей стремленіе, дѣлаютъ ихъ руководителями нашихъ мыслей и нашихъ дѣлъ. Семейный бытъ со своимъ патріархальнымъ христіанствомъ являлся до сихъ поръ почти единственнымъ воспитателемъ нашего крестьянина; образованіе, школа, литература не принимали въ немъ почти никакого участія, а суровая жизнь окружала его большею частью непріязненными вліяніями, какъ чужого, не выказывая къ нему ни малѣйшаго сочувствія. Чему же удивляться, если въ душѣ человѣка, получившаго такое воспитаніе, одни семейныя отношенія пріобрѣтутъ полное право гражданства, и если, входя въ жизнь, которая обратилась къ нему только съ эгоистическими разсчетами на его дѣятельность, онъ самъ дѣлается крайнимъ эгоистомъ. Еслибы сама общественная жизнь обратилась къ крестьянину съ безкорыстнымъ жела-

нiемъ ему добра, то и въ его сердцѣ развилось бы безкорыстное общественное чувство. Теперь же нерѣдко случается, что крестьянинъ не посылаетъ своихъ дѣтей въ школу, боясь, чтобы ихъ не взяли потомъ въ писаря или солдаты: такъ недовѣрчиво смотритъ онъ на всякое безкорыстное усилiе въ его пользу. Отдаленныя политическiя и государственныя соображенiя почти совершенно чужды крестьянину; но если онъ въ своемъ ограниченномъ быту увидитъ и почувствуетъ, что о немъ заботятся честно и безкорыстно тѣ, для которыхъ онъ работаетъ, не изъ однихъ разсчетовъ на его тяжелый трудъ; если онъ почувствуетъ себя окончательной цѣлью государственныхъ заботъ и гражданиномъ государства — тогда и въ немъ раскроются гражданскiя доблести.

Мы были бы очень близоруки, еслибы подмѣтили въ характерѣ нашего простого народа одинъ только патрiархальный оттѣнокъ. Нѣтъ, мы видимъ въ немъ много могучихъ задатковъ честной гражданственности, полной силы народности и безкорыстной человѣчности. Начало товарищества, проявляющееся въ дружинахъ, новгородскихъ ватагахъ, малороссiйскомъ казачествѣ и нынѣшнихъ артеляхъ, не показываетъ ли, что высокое чувство дружбы глубоко коренится въ славянской природѣ, въ которой, вмѣстѣ съ тѣмъ, дивнымъ образомъ соединяются патрiархальная неподвижность съ беззавѣтною удалью. Не тотъ же ли самый малороссiянинъ, который не знаетъ дороги до села, отстоящаго за десять верстъ, превращаясь въ казака, грабитъ берега Малой Азiи? А 1612 годъ не доказалъ ли, что русскiе сознаютъ себя единымъ и самостоятельнымъ народомъ? А эти общества трезвости, возникающiя сами собою, въ народѣ, для котораго было единственное *веселiе пити*, не показываютъ ли возможность дружнаго и сильнаго пробужденiя чувства человѣческаго достоинства? Нѣтъ, не мы предлагаемъ народу нравственное образованiе, а онъ самъ его хочетъ, проситъ и требуетъ отъ насъ, обязанныхъ своимъ образованiемъ его тяжелымъ трудамъ.

Съ другой стороны, показывая совмѣстимость патрiархальной нравственности съ понятiями и поступками вовсе не нравственными, мы не хотѣли этимъ унизить патрiархальной нравственности; а только хотѣли показать ея недостаточность при дальнѣйшемъ проникновенiи въ народѣ общей европейской цивилизацiи, входя-

щей въ него покуда одною своею матеріальною стороною. Точно такъ же, утверждая, что односторонняя цивилизація дѣйствуетъ разрушительно на патріархальную нравственность, мы не вооружаемся противъ цивилизаціи, а только противъ ея односторонности. Мы желали бы, чтобы изъ патріархальной нравственности, свидѣтельствующей о потребности глубокихъ и благородныхъ чувствъ въ нашемъ народѣ, выросла, какъ изъ плодовитаго зерна, нравственность гражданская, государственная и общечеловѣческая или христіанская въ полномъ смыслѣ этого слова. Мы желали бы, чтобы не желѣзныя дороги, не промышленность со всѣмъ своимъ золотомъ и со всею своею грязью, не столичный и фабричный развратъ, не промышленническая литература, разсчитывающая на трудовой грошъ крестьянина, а *церковь* и *школа*, не разрушая, а освящая и озаряя свѣтомъ мысли и чувства семейный бытъ и оставляя ему то, что принадлежитъ по праву всякому христіанскому семейству, вывели нашъ простой народъ изъ тѣсной отживашей сферы исключительно патріархальнаго быта въ болѣе обширную и свободную сферу гражданскаго общества, государства и человѣчества.

Взглянувъ на то, что до настоящаго времени было сдѣлано для правильнаго умственнаго и нравственнаго развитія сельскаго населенія, мы должны будемъ сознаться, что сдѣлано очень немного. Не только, что число сельскихъ школъ весьма незначительно—это бы была еще не бѣда, потому что изъ немногихъ, но хорошо устроенныхъ школъ легко и безъ насильственныхъ мѣръ возрождаются и новыя—но что и тѣ школы, которыя существуютъ, если и учатъ чему-нибудь и какъ-нибудь, то уже рѣшительно не воспитываютъ своихъ учениковъ ни умственно, ни нравственно и не дѣйствуютъ нисколько на правильное развитіе народнаго характера, потому что сами не имѣютъ никакого характера. Мы скажемъ немногое, если скажемъ, что самое понятіе народной школы у насъ не уяснилось, такъ что не только въ практикѣ, но и въ литературѣ нашей нисколько не опредѣлилось, что такое должна быть наша народная школа, какія условія должна она выполнять и къ какому результату стремиться, не говоря уже о томъ, что мы рѣшительно не имѣемъ ни народныхъ учителей, ни народныхъ учебниковъ, ни народныхъ книгъ для чтенія.

Что низшіе слои русскаго народонаселенія нуждаются въ школахъ, это, кажется, не требуетъ доказательствъ. Но обладаетъ ли это населеніе достаточными средствами, чтобы имѣть хорошо устроенныя школы? Что касается до средствъ матеріальныхъ, денежныхъ, то мы скажемъ утвердительно, что эти средства есть или по крайней мѣрѣ могутъ быть отысканы, хотя хорошія школы, особенно въ первое время, стоятъ не дешево.

Весь откупной сборъ или, лучше сказать, расходъ народа по этой статьѣ раздѣляется самъ собою на три части: 1) *косвенный налогъ*, идущій на покрытіе государственныхъ нуждъ. Эта часть откупного сбора въ томъ или другомъ видѣ, въ видѣ ли прямого налога, или въ видѣ какого-нибудь другого косвеннаго, будетъ существовать всегда и не только не должна уменьшаться, но должна развиваться вмѣстѣ съ развитіемъ государственной жизни и государственныхъ потребностей. Вторая часть откупного сбора идетъ на покрытіе издержекъ по самой процедурѣ собиранія налоговъ: на наемъ конторщиковъ, акцизныхъ, цѣловальниковъ и тому подобныхъ господъ. Но половины третьей части откупного сбора, половины тѣхъ милліоновъ, которые пошли въ сундуки самихъ откупщиковъ или издержаны на разныя откупныя роскоши: на шампанское, актрисъ, орловскихъ рысаковъ, поѣздки заграницу съ курьерами, неслыханныя кареты, въ которыхъ бы откупной вельможа могъ и спать и ѣсть, было бы достаточно для самаго блестящаго устройства народныхъ школъ. Но были ли бы и тогда у насъ хорошія народныя школы—это еще вопросъ.

Въ денежномъ отношеніи мы замѣтимъ только одно, что устройство хорошихъ народныхъ школъ, правильно развивающихъ и правильно воспитывающихъ народъ, есть одна изъ самыхъ выгодныхъ и самыхъ прочныхъ финансовыхъ операцій. Развивая умственныя и нравственныя силы народа, обогащая его полезными знаніями, возбуждая въ немъ разумную предпріимчивость и любовь къ труду, пріучая его воздерживаться отъ дикихъ, непроизводительныхъ издержекъ (каковы, напр., издержки на пьянство, поглощающія разомъ и деньги, и умъ, и время, и силы), укореняя въ массахъ простого населенія правильный и ясный взглядъ на необходимость администраціи, законовъ и государственныхъ издержекъ, — истинное народное образованіе сохраняетъ, откры-

ваетъ и поддерживаетъ именно тѣ источники, изъ которыхъ льется народное богатство и льется само собою, безъ всякихъ насильственныхъ мѣръ: время, трудъ, честность, знаніе, умѣнье владѣть собой—физическія, умственныя и нравственныя силы человѣка — эти единственные творцы всякаго богатства.

И такъ, въ денежномъ отношеніи нѣтъ большихъ препятствій къ устройству хорошихъ народныхъ школъ, по крайней мѣрѣ въ очень многихъ мѣстностяхъ Россіи. Если въ какомъ-нибудь селѣ, имѣющемъ населеніе до полуторы тысячи душъ мужескаго пола, и гдѣ откупъ пожинаетъ десятки тысячъ, нѣтъ не только хорошей, но даже никакой народной школы, стоющей десятки рублей, то причины этого должно искать, конечно, не въ недостаткѣ денежныхъ средствъ. Но если мы оставимъ финансовый вопросъ въ сторонѣ и обратимся къ моральнымъ средствамъ, то увидимъ, какъ мы уже замѣтили выше, что у насъ нѣтъ покудова средствъ создать правильную народную школу: ни учителей къ тому приготовленныхъ, ни книгъ для того годныхъ, ни даже самаго понятія о томъ, чѣмъ должна быть русская народная школа.

Однако же пусть читатель не придаетъ этимъ обвиненіямъ больше тяжести, чѣмъ они имѣютъ; пусть припомнитъ онъ, что и въ самой Германіи, образованіе которой столькими столѣтіями опередило наше, нѣтъ еще и ста лѣтъ, какъ начала образовываться правильная народная школа и учительскія семинаріи стали давать въ значительномъ количествѣ народныхъ учителей, приготовленныхъ къ своему дѣлу. Въ благородномъ нетерпѣніи нашемъ видѣть у себя поскорѣе все то хорошее, что мы видимъ въ другихъ странахъ, мы не должны забывать заглядывать въ исторію, которая скажетъ намъ, какъ медленно и постепенно выработывалось у другихъ это хорошее, преодолѣвая тысячи препятствій и усиляясь, укрѣпляясь и развиваясь именно въ этой самой борьбѣ. Мы не должны забывать, что народная школа не принадлежитъ къ тѣмъ явленіямъ народной жизни, которыя могутъ быть цѣликомъ пересажены изъ одной почвы въ другую, и приняться въ средѣ народа. Конечно, мы можемъ занять много полезныхъ педагогическихъ изобрѣтеній у западныхъ нашихъ братій, опередившихъ насъ въ образованіи. Но духъ школы, ея направленіе, ея цѣль должны быть обдуманы и созданы нами самими, сообразно

исторіи нашего народа, степени его развитія, его характеру, его религіи. Вотъ почему пусть читатель видитъ въ нашихъ обвиненіяхъ, касающихся всѣхъ насъ, посвятившихъ себя болѣе или менѣе дѣлу народнаго образованія, скорѣе сильное желаніе обратить вниманіе общества на крайнюю современную потребность учрежденія правильныхъ, воспитывающихъ народныхъ школъ, чѣмъ желаніе высказать безполезный и обидный укоръ.

До сихъ поръ у насъ не вырабатывалась идея народной школы: значитъ, не пришло время этой идеи; но теперь, какъ намъ кажется, это время настало, и если не сама идея, которая выработается можетъ быть не скоро, то по крайней мѣрѣ потребность этой идеи высказывается повсюду съ необыкновенною силою. Сочувствіе публики къ педагогическимъ вопросамъ, возникшія какъ бы изъ земли сотни воскресныхъ школъ, школъ для бѣдныхъ, женскія училища доказываютъ, что время дѣйствительной народной школы настало.

Теперь, именно теперь, когда насъ ожидаютъ глубокія общественныя преобразованія, коренная перемѣна въ сельскомъ быту, появленіе въ обществѣ двадцати милліоновъ новыхъ гражданъ, финансовая реформа, сѣти желѣзныхъ дорогъ и вслѣдствіе того проникновеніе промышленности и торговли съ ихъ хорошими и дурными спутниками въ отдаленнѣйшія захолустья, когда грамотность, потребность которой высказывается все сильнѣе, грозитъ сойтись съ подонками нашей литературы; когда самъ народъ обществами трезвости высказываетъ потребность нравственнаго преобразованія—должно, наконецъ, серьезно подумать объ устройствѣ руской народной школы.

Теперь только стала она возможною, и въ то же время сдѣлалась необходимою. Теперь это уже не преждевременная прихоть, не страсть къ подражанію, не роскошь и даже не просто хорошее богоугодное дѣло, но насущный, жизненный вопросъ, настоятельно требующій разрѣшенія и отъ разрѣшенія котораго, болѣе или менѣе удачнаго, зависитъ правильный исходъ всѣхъ прочихъ реформъ, начатыхъ или предполагаемыхъ въ настоящее время.

Въ рѣшеніи столь важнаго общественнаго вопроса должны принять участіе и литература и все общество, потому что въ дѣлѣ общественнаго воспитанія общественное мнѣніе всегда будетъ играть

важную роль; но главными участниками въ практическомъ разрѣшеніи этого вопроса явятся безъ сомнѣнія съ одной стороны церковь, съ другой наше учебное и ученое сословіе – представители духовнаго и представители свѣтскаго образованія. По коренному смыслу христіанской религіи духовный пастырь долженъ быть не только служителемъ алтаря, не только проповѣдникомъ слова Божія, но наставникомъ и учителемъ. На обязанности его лежитъ не только принятіе въ нѣдра церкви новаго христіанина посредствомъ таинства крещенія, но и введеніе его въ смыслъ христіанскихъ истинъ и въ нравственный храмъ христіанства. Оставляя въ сторонѣ небесное назначеніе религіи, какъ приготовительницы христіанина къ будущей жизни, мы полагаемъ, что христіанскій пастырь имѣетъ назначеніе умственно и нравственно возвышать людей и въ этой жизни и открывать источникъ того благодѣтельнаго вліянія, которое христіанская религія оказала на умственное и нравственное развитіе человѣческихъ обществъ; словомъ, что духовные пастыри наши должны приготовлять въ насъ не только членовъ церкви, но и дѣятельныхъ гражданъ христіанскаго государства. Педагогическая дѣятельность не только не противорѣчитъ характеру дѣятельности священно-служительской, но является самымъ необходимымъ ея дополненіемъ. Можетъ ли быть для служителя алтаря и проповѣдника слова Божія какая-нибудь дѣятельность приличнѣе воспитанія молодыхъ поколѣній?

Какое общество можетъ быть приличнѣе для проповѣдника религіи Спасителя, какъ не общество дѣтей, которыми такъ любилъ Себя окружать Богочеловѣкъ и заботу о которыхъ онъ такъ строго заповѣдалъ Своимъ ученикамъ? Но съ другой стороны искусство воспитанія выросло медленнымъ, историческимъ путемъ, и тотъ, кто хочетъ воспитать дѣтей, долженъ посвятить много времени этому искусству. Теперь едва ли уже можно сомнѣваться въ томъ, что для воспитателя не достаточно быть только учителемъ и что для самого учителя не достаточно знать, чему учить, но должно еще знать, какъ учить, и не только знать теоретически, но умѣть практически. Неудачные опыты нашего ученія и воспитанія, кажется, должны были уже убѣдить всѣхъ, что искусство воспитанія, какъ искусство врачеванія, требуетъ долговременной спеціальной, теоретической и практической подготовки. Мы считаемъ совершенно

приличнымъ и даже въ высшей степени полезнымъ, чтобы духовныя лица могли стоять во главѣ не только народныхъ школъ, но быть, наравнѣ съ свѣтскими лицами, начальниками и главными распорядителями и въ другихъ высшихъ школахъ. Но для этого надобно, чтобы они, по своему общему образованію и по своему педагогическому подготовленію, были способны къ такой всесторонней воспитательной дѣятельности. Однако состояніе нашихъ духовныхъ училищъ, въ которыхъ совершенно нѣтъ никакой педагогической подготовки, и даже отчасти способъ преподаванія Закона Божія въ нашихъ свѣтскихъ училищахъ, являются практическимъ доказательствомъ того, что наше духовенство очень мало знакомо съ педагогическимъ искусствомъ и въ этомъ отношеніи во многомъ еще находится на той ступени, на которой схоластика оставила искусство воспитанія. Вотъ почему мы считаемъ необходимымъ педагогическую подготовку, сообразную съ требованіями новѣйшей педагогики, для лицъ, назначающихъ себя къ занятію духовныхъ должностей, если съ этими должностями желаютъ соединить педагогическую дѣятельность.

Дѣло не въ томъ, кто—духовное или свѣтское лицо—долженъ завѣдывать народною школою; но въ томъ, чтобы завѣдывающій народною школою былъ истинный христіанскій воспитатель, истинный педагогъ по призванію, по цѣли, по занятіямъ и искусству; простая добросовѣстность должна удерживать каждаго изъ насъ отъ возложенія на себя обязанностей, искусство исполненія которыхъ намъ чуждо. Но въ томъ-то и бѣда, что не многіе у насъ еще и до сихъ поръ убѣждены, что воспитаніе есть искусство и притомъ искусство не легкое, хотя казалось бы результаты, которыхъ мы до сихъ поръ достигали въ воспитаніи, могли убѣдить въ этомъ каждаго. Но если необходимо, чтобы духовныя лица, посвящающія себя воспитательной дѣятельности, были хорошими педагогами, то съ другой стороны необходимо также, чтобы свѣтскія лица, принимающіяся за воспитаніе, особенно простого народа, были не только хорошіе педагоги, но и истинные христіане по своимъ стремленіямъ и убѣжденіямъ, насколько убѣжденія человѣка доступны взору другихъ людей. Какъ только мы захотимъ отдѣлить непереходимою гранью преподаваніе Закона Божія отъ преподаванія другихъ предметовъ, то хотя преподаваніе различ-

ныхъ предметовъ и останется, но воспитаніе исчезнетъ. Современная педагогика исключительно выросла на христіанской почвѣ, и для насъ нехристіанская педагогика есть вещь немыслимая — безголовый уродъ и дѣятельность безъ цѣли, предпріятіе безъ побужденія позади и безъ результатовъ впереди.

Можно ли себѣ представить, напримѣръ, сколько-нибудь споснаго учителя грамотности даже, который бы не коснулся религіозныхъ истинъ, если только онъ не занимается однимъ механизмомъ чтенія, убійственнымъ для дѣтской головы. Мы требуемъ, чтобы учитель русскаго языка, учитель исторіи и т. д. не только вбивали въ голову своимъ ученикамъ факты своихъ наукъ, но развивали ихъ умственно и нравственно. Но на чемъ же можетъ опираться нравственное развитіе, если не на христіанствѣ? Если такое отдѣленіе провести послѣдовательно, то можно даже отцу и матери запретить внушать религіозныя истины своимъ дѣтямъ.

Мы будемъ еще говорить впослѣдствіи о томъ вредномъ вліяніи, которое имѣетъ раздѣленіе между многими преподавателями въ младшихъ классахъ всѣхъ нашихъ училищъ, вліяніи, подкапывающемъ подъ самый корень нравственную силу воспитанія. Но, конечно, о такомъ раздѣленіи, когда дѣло касается народной школы, и рѣчи быть не можетъ. Въ этой сферѣ своей ученіе не можетъ еще подраздѣляться на различныя науки и должно быть единственно только средствомъ къ общему умственному и нравственному развитію. Внести въ народную школу какое бы то ни было раздѣленіе наукъ между различными преподавателями — значитъ нарушить основной характеръ народной школы, для преподаванія въ которой преподавателю не нужно имѣть богословскихъ познаній, ни умѣть читать по-еврейски, гречески, ни быть словесникомъ, историкомъ, геологомъ; но просто всесторонне образованнымъ христіаниномъ, имѣющимъ призваніе къ педагогической дѣятельности и знакомымъ теоретически и еще болѣе практически съ искусствомъ воспитанія. Такого соединенія въ одномъ лицѣ требуемъ мы не только потому, что легче и полезнѣе имѣть одного посредственнаго воспитателя, чѣмъ пять или шесть плохихъ преподавателей; но и потому, что лучше имѣть одного хорошаго воспитателя въ народной школѣ, чѣмъ цѣлый десятокъ отличныхъ учителей. Всякое же раздробленіе предметовъ въ школѣ, назначен-

ной для простого народа или дѣтей младшаго возраста, необходимо и неизбѣжно превращаетъ воспитателя въ учителя.

Воспитателемъ въ народной школѣ, вообще, не можетъ быть такой человѣкъ, который не знакомъ настолько съ христіанскою религіею, чтобы не быть въ состояніи сообщить одиннадцатилѣтнимъ крестьянскимъ дѣтямъ тѣхъ религіозныхъ понятій, какія только они могутъ принять по ихъ возрасту и развитію. Такой воспитатель вообще не можетъ быть воспитателемъ и тѣмъ болѣе воспитателемъ въ народной школѣ.

Такимъ образомъ, мы полагаемъ, что въ народной школѣ воспитателемъ можетъ быть одинаково какъ свѣтское, такъ и духовное лицо, только бы они были подготовлены къ дѣлу воспитанія; что дѣло народнаго воспитанія должно быть освящено церковью, а школа должна быть преддверіемъ церкви.

При этомъ мы считаемъ удобнымъ выразить, вообще, желаніе, чтобы наше свѣтское образованіе сблизилось съ религіознымъ; особенно, приступая къ дѣлу народнаго воспитанія, весьма полезно бы было, чтобы для свѣтскихъ лицъ была открыта возможность полнаго богословскаго образованія—въ семинаріяхъ ли или въ университетахъ, и чтобы для лицъ духовнаго званія сдѣлалось доступнымъ полное педагогическое образованіе. Тогда только мы въ правѣ будемъ ожидать плодовитаго сближенія между этими двумя сторонами русской жизни: между образованіемъ и церковью. Если этого сближенія еще не произошло, то въ этомъ никакъ не виноваты основанія православной религіи, потому-что православіе есть единственная религія, представляющая всѣ условія для такого движенія.

Оставляя въ сторонѣ чисто религіозное значеніе православія, и не глядя на него только со стороны жизни земной, общественной, мы видимъ въ немъ единственную религію, которая, сохраняя нерушимо не только общія, основныя истины христіанства, но и свои древнія формы, можетъ стать религіей великаго и образованнаго народа, быстро и неуклонно идущаго по пути общей европейской цивилизаціи.

Католицизмъ не истинами христіанства, а своею іерархіею поставилъ препону цивилизаціи народа, и эта препона оказалась безсильною. Земное владычество, а не польза народная было глав-

нымъ мотивомъ католическихъ прелатовъ. Характеръ протестантизма опредѣляется всего лучше его названіемъ — это вѣчная протестація, вѣчное отрицаніе, которое не можетъ остановиться, не отказавшись отъ собственнаго своего характера. Протестантизмъ силенъ лишь только до тѣхъ поръ, пока протестуетъ; но какъ только захочетъ остановиться, превратиться въ ортодоксію, такъ и обнаружится неопредѣленность его границъ. Вся исторія протестантизма проходитъ или въ протестаціяхъ, и тогда она блестяща и возбуждаетъ сочувствіе, или въ попыткахъ остановиться, и тогда она темна и возбуждаетъ неудовольствіе. Протестантизмъ разъ сдвинулся съ историческихъ основъ и теперь ему трудно остановиться. Но, видя всѣ коренные недостатки протестантизма, мы не можемъ не сознаться, что онъ, по крайней мѣрѣ, нѣкоторое время, соединивши церковь съ школою, имѣлъ сильное вліяніе на возвышеніе уровня народной нравственности.

Православная религія величественно идетъ по средней, истинной дорогѣ; она, свято сохраняя древнія формы христіанства и не объявляя римскихъ притязаній на земную власть, благословляетъ и освящаетъ всякій истинный прогрессъ. Сохраненныя православіемъ древнія, безконечно глубокія и полныя мысли формы христіанства открываютъ возможность безконечнаго, прогрессивнаго углубленія въ себя, какъ для младенчествующаго народа, такъ и для народа, обогатившагося всѣми плодами образованія. Церковь православная никогда не сдѣлается государствомъ и никогда не превратится въ школу; она останется всегда вѣчнымъ, неземнымъ учрежденіемъ.

Наши духовные пастыри сберегли для насъ драгоцѣнное сокровище; но сохраненіемъ чистоты догматовъ вѣры, вѣчнымъ, неумолкающимъ служеніемъ алтарю не ограничиваются ихъ обязанности: они должны вводить народъ въ таинственный смыслъ этихъ догматовъ и въ нравственный храмъ христіанства. Но для этого, какъ мы уже сказали, недостаточно одного служенія алтарю и одной проповѣди; къ этому должно присоединиться и ученіе. Но кто хочетъ учить, тотъ долженъ снизойти до потребности ученика, заглянуть въ его душу, быть не только христіанскимъ священнослужителемъ, но и христіанскимъ педагогомъ.

Не забудемъ, что величайшіе двигатели дѣла народнаго вос-

питанія: Франке, Песталоцци, Арнольдъ именно въ христіанствѣ почерпали силы для своей плодовитой и энергической дѣятельности, пересоздавшей воспитаніе Европы.

Задумавъ высказать наше мнѣніе о нравственномъ элементѣ въ русскомъ воспитаніи, мы скоро убѣдились, что избрали такой предметъ, богатаго содержанія котораго не исчерпать не только одною или двумя, но цѣлымъ рядомъ журнальныхъ статей, а потому, чтобы не говорить обо всемъ слишкомъ поверхностно, мы просимъ позволенія у нашихъ читателей, не смотря на общее заглавіе и этой второй статьи, говорить въ ней только о *семейномъ* воспитаніи нашего дворянства, предоставляя себѣ право поговорить въ другое время какъ о воспитаніи остальныхъ классовъ русскаго общества, такъ и о нравственномъ элементѣ именно въ школьномъ воспитаніи, а равно и о томъ чисто аристократическомъ оттѣнкѣ, который придаетъ совершенно особый характеръ воспитанію въ нѣкоторыхъ семействахъ.

Мы выбрали для нашей статьи воспитаніе дворянства не только потому, что съ этимъ воспитаніемъ мы знакомѣе, чѣмъ съ воспитаніемъ другихъ классовъ; но и потому, что именно изъ этого класса выходитъ несравненно большая часть лицъ, на нравственное достоинство которыхъ *преимущественно* опирается наша государственная служба, наша литература и наше общественное образованіе.

Классъ средняго, мелкопомѣстнаго и вовсе безпомѣстнаго дворянства, который по преимуществу можетъ быть названъ *служебнымъ*, сливающійся въ высшихъ предѣлахъ своихъ съ аристократическимъ слоемъ и гораздо рѣзче отдѣляющійся отъ низшихъ слоевъ общества, часто подвергался болѣе или менѣе справедливымъ нападкамъ со стороны нашей литературы, при чемъ нерѣдко забывалось, что именно этому самому классу, изъ котораго возникаетъ наше чиновничество, обязана Россія большею частью лучшихъ дѣятелей ея цивилизаціи во всѣхъ отрасляхъ общественной жизни. Припомнимъ себѣ только то, что, большею частью, наши великіе полководцы, наши писатели и профессора вышли именно изъ этого класса, и что съ исторіей его до сихъ поръ связана преимущественно исторія государственнаго управленія, образованія и литературы, и мы будемъ снисходительнѣе смотрѣть на недо-

статки его воспитанія, чувствуя, что въ этомъ воспитаніи должны быть и существенныя достоинства, если оно могло породить столько достойныхъ уваженія личностей, которымъ русскій народъ обязанъ лучшими проявленіями своей жизни.

Прежде чѣмъ мы приступимъ къ перечисленію достоинствъ и недостатковъ въ воспитаніи дѣтей этого сословія, мы должны сдѣлать небольшую оговорку. Высказывая какой-нибудь недостатокъ въ воспитаніи дворянскаго класса, мы никакъ не хотимъ сказать, чтобы этотъ недостатокъ былъ общимъ для всякаго дворянскаго семейства. Если Гоголь рисовалъ своего городничаго, то, вѣроятно, ему было не безъизвѣстно, что не всѣ русскіе городничіе похожи на Сквозника-Дмухановскаго. Не имѣя никакихъ претензій даже на малѣйшую долю искусства великаго художника, мы тѣмъ не менѣе считаемъ и себя въ правѣ, выставляя тотъ или другой, по нашему мнѣнію типическій недостатокъ воспитанія, не говорить о множествѣ исключеній, хотя, какъ мы сказали выше, *именно эти самыя исключенія* и дали намъ желаніе выставить болѣе общіе недостатки. Съ другой стороны, выставляя многіе изъ этихъ недостатковъ и достоинствъ, мы сознаемъ, что они общи не одному дворянскому классу. Мы, если хотите, будемъ говорить и въ этой статьѣ о нравственномъ элементѣ въ нашемъ семейномъ воспитаніи вообще, но передъ нашими глазами преимущественно будетъ находиться то воспитаніе, съ которымъ мы наиболѣе знакомы — воспитаніе средняго дворянства.

Патріархальность во взглядахъ на нравственныя отношенія, которыя мы указали въ низшихъ слояхъ русскаго народа, является такою же характеристическою чертою и въ нашемъ дворянствѣ.

Стоитъ присмотрѣться къ общественнымъ отношеніямъ въ нашихъ дворянскихъ или служебныхъ кружкахъ, чтобы замѣтить, что въ понятіяхъ о нравственности и здѣсь патріархальный элементъ сильно преобладаетъ или, по крайней мѣрѣ, преобладалъ до сихъ поръ надъ элементомъ государственнымъ и гражданскимъ. Человѣкъ, умѣющій себя держать прилично въ обществѣ, строго соблюдающій вмѣстѣ съ тѣмъ прихотливыя условія мелкой общественной честности, хорошій семьянинъ, исполняющій въ то же время внѣшніе религіозные обряды, гостепріимный хозяинъ и человѣкъ, не нарушающій своего дворянскаго слова, честный пла-

тельщикъ своихъ долговъ, сдѣланныхъ на честное слово и особенно карточныхъ, человѣкъ, не позволяющій себѣ безнаказанно наступить на ногу, можетъ навѣрное разсчитывать на полное общественное уваженіе во многихъ кружкахъ, хотя бы источники его доходовъ были самые вредные, хотя бы его благоденствіе коренилось въ казнокрадствѣ, во взяткахъ и угнетеніи собственныхъ крестьянъ. Здѣсь снова не въ томъ дѣло, что существуютъ взяточники, казнокрады и люди безчувственные, не имѣющіе понятія не только о любви, но даже о христіанскомъ состраданіи къ меньшимъ братіямъ; но въ томъ, что общество часто мирится съ такими людьми, что оно широко раскрываетъ для нихъ свои двери, что такія лица являются часто любимѣйшими членами многихъ общественныхъ кружковъ, пріятнѣйшими собесѣдниками, выгоднѣйшими женихами, руководителями удовольствій, законодателями общественнаго мнѣнія и такъ далѣе. Бѣда не въ томъ, что существуетъ эта язва, обезсиливающая государство, но въ томъ, что часто мы называемъ эти язвы маленькими грѣшками, которые очень легко извиняемъ и въ себѣ и въ другихъ. Бѣда въ томъ, что наши христіанскія убѣжденія такъ легко примиряются съ этими страшными язвами, и что совѣсть наша, которая мучитъ насъ за нарушеніе какихъ-нибудь семейныхъ отношеній, нерѣдко легкимъ вздохомъ, похожимъ болѣе на зѣвокъ, чѣмъ на выраженіе раскаянія, раздѣлывается за самые тяжкіе общественные грѣхи. Какъ часто намъ удавалось слышать, что какой-нибудь почтенный отецъ семейства, составившій себѣ благопріобрѣтенное состояніе на службѣ, говоритъ своимъ близкимъ знакомымъ и дѣтямъ, что вотъ-де, *благодаря Бога*, онъ устроилъ и то, и се, имѣетъ и домъ, и капиталецъ, и чины, и ордена, пользуется общественнымъ уваженіемъ и любимъ своими пріятелями; что вотъ-де и вы, дѣти, не забывайте Бога, молитесь усерднѣе и Онъ васъ не оставитъ и т. п. Такія рѣчи не разъ удавалось слышать каждому изъ насъ, и общественное мнѣніе нерѣдко оправдываетъ такія рѣчи, и человѣкъ, который въ своемъ состояніи не можетъ упрекнуть себя ни однимъ неправильно нажитымъ грошемъ, растворяетъ часто настежь свои двери для *благопріобрѣтателей* подобнаго рода. Какъ часто намъ удавалось видѣть, что какая-нибудь заботливая мать отыскиваетъ для своей дочери именно такого жениха, который бы

обладалъ или, по крайней мѣрѣ, могъ обладать тепленькимъ мѣстечкомъ, человѣка *солиднаго,* что на служебномъ языкѣ почти всегда означаетъ человѣка, умѣющаго обращать свое офиціальное положеніе въ свою собственную пользу. „Вы теперь уже семьянинъ“, часто говорятъ новому мужу или новому отцу семейства: „и вамъ пора уже оставить всѣ фантазіи молодости, сдѣлаться человѣкомъ *солиднымъ,* позаботиться о семьѣ“. И—эти заботы о семьѣ заводятъ часто человѣка въ самую грязную яму.

Женщины въ заботахъ о семьѣ естественно идутъ еще дальше мужчинъ. Получивъ поверхностное, по большей части внѣшнее образованіе, недостаточно развитыя для того, чтобы понимать какія-нибудь серьезныя общественныя отношенія или свести идеи частнаго и общественнаго блага, проникаются онѣ въ семействѣ, еще исключительнѣе чѣмъ мужчины, эгоистическими началами. Имъ нерѣдко кажется, что весь міръ, все государственное устройство, вся служба только для того и существуютъ, чтобы ихъ малымъ дѣткамъ было хорошо. Ихъ семья дѣлается для нихъ средоточіемъ вселенной, и даже въ самой религіи видятъ онѣ средство только семейнаго благополучія и благосостоянія. Онѣ молятся горячо, но молятся единственно о счастіи своихъ дѣтей, т. е. объ ихъ здоровьѣ, богатствѣ, будущихъ чинахъ, крестахъ, имѣніяхъ и проч. и проч. Интересы государства, интересы народа, науки, искусства, литературы, цивилизаціи, христіанства для нихъ чужды или, лучше сказать, все это для нихъ существуетъ настолько, насколько можетъ принести пользы ихъ дѣтямъ. Лакедемонянка, подавая щитъ своему сыну, говорила ему: „возвратися или съ нимъ, или на немъ“. Наша современная мать, приготовляя сына къ жизни, наоборотъ, думаетъ нерѣдко только о его счастіи, а не его нравственномъ достоинствѣ, и часто желаетъ ему счастія во что бы ни обошлось оно государству, человѣчеству и собственному нравственному достоинству ея сына. Мы понимаемъ всю узкость воззрѣній спартанки; но если христіанство расширило тѣсные предѣлы исключительнаго общества не только до предѣловъ человѣчества, но и до безграничности вселенной, то, конечно, этимъ самымъ оно не сняло съ насъ обязанности жить для блага и истины и служить имъ точно такъ же, какъ служилъ спартанецъ тѣсной идеѣ своей отчизны. Но много ли найдется между нашими

родителями такихъ, которые бы серьезно, не для формы только, сказали своему сыну: „служи идеѣ христіанства, идеѣ истины и добра, идеѣ цивилизаціи, идеѣ государства и народа, хотя бы это стоило тебѣ величайшихъ усилій и пожертвованій, хотя бы это навлекло на тебя несчастіе, бѣдность и позоръ, хотя бы это стоило тебѣ самой жизни". А такія слова были бы не болѣе, какъ христіанскимъ переводомъ словъ лакедемонянки, и, скажемъ болѣе, идея, выражающаяся въ этихъ словахъ, есть единственная идея, на которой можетъ основываться истинное христіанское воспитаніе. „Ищите прежде всего царствія Божія", говоритъ Спаситель, „и все остальное само собою приложится вамъ". А что же такое царствіе Божіе, какъ не царство вѣры, истины и добра? Но мы поступаемъ не такъ: мы готовимъ дѣтей нашихъ не для борьбы съ жизнію, а только для того, чтобы имъ было удобнѣе плыть по ея теченію. Если мы и совѣтуемъ имъ молиться, то прибавляемъ при этомъ: молись и будешь счастливъ, т. е. будешь здоровъ, уменъ, богатъ, въ чинахъ и т. д., забывая тѣ евангельскія слова, гдѣ выражено, что всѣхъ сихъ благъ ищутъ язычники, и гдѣ христіанское понятіе о счастіи навсегда отдѣлено отъ языческаго. Да, мы смѣло высказываемъ, что семейный эгоизмъ нашъ отравляетъ въ самомъ корнѣ наше общественное воспитаніе—это его глубочайшая язва, изъ которой, по нашему мнѣнію, проистекаютъ всѣ остальныя болѣзни, и этихъ болѣзней не излечить никакими эгоистическими философскими теоріями и никакими матеріалистическими воззрѣніями на жизнь. Если мы будемъ говорить человѣку, что весь онъ грязь, что все и вся жизнь человѣчества есть дѣло случая, что все исчезнетъ вмѣстѣ съ нами, что прогрессъ развитія истины и добра есть созданіе болѣзненной фантазіи, боящейся смерти,—то я не думаю, чтобы такими фразами мы могли исцѣлить эту общественную язву.

Конечно, никто не потребуетъ отъ насъ, чтобы мы въ одной короткой журнальной статьѣ обрисовали все то многовѣтвистое дерево зла, которое выростаетъ изъ плодовитаго зерна семейнаго эгоизма. Мы укажемъ только на нѣкоторыя, наиболѣе кидающіяся въ глаза явленія.

Русскихъ отцовъ и матерей семейства изъ дворянскаго круга никакъ нельзя упрекнуть въ томъ, чтобы они мало занимались

воспитаніемъ своихъ дѣтей: напротивъ, въ большей части дворянскихъ семействъ воспитаніе составляетъ главную заботу родителей, цѣль ихъ жизни, предъ которой часто преклоняются всѣ другія цѣли и побужденія. Многими родителями овладѣваетъ даже истинная страсть къ воспитанію, и иные дворянскіе дома, гдѣ есть пять, шесть человѣкъ дѣтей въ учебномъ возрастѣ, превращаются въ настоящія жидовскія школы. Во всѣхъ комнатахъ и во всѣхъ углахъ, на шкапахъ и за зеркалами, на столахъ и подъ столами вы замѣтите слѣды самой яростной воспитательной дѣятельности; тамъ мальчикъ зубритъ французскую грамматику, тамъ дѣвочка твердитъ вокабулы, тамъ Петруша отхватываетъ страницу священной исторіи, тамъ Ванюша выкрикиваетъ европейскія рѣки, тамъ раздаются крики Саши, на лѣность котораго пожаловался учитель. Отецъ и мать принимаютъ самое дѣятельное, самое живое участіе въ дѣтскихъ занятіяхъ. Онъ силится припомнить полузабытыя имъ правила ариѳметики; она зорче всякой классной дамы слѣдитъ пальцемъ по книгѣ, прослушивая урокъ сына или дочери, и только по временамъ, бѣдная, глубоко вздохнетъ, подумавъ о томъ, какъ долго еще до того счастливаго времени, когда дѣти ея, наконецъ, будутъ имѣть право бросить всѣ эти мучительныя книжки и забыть навсегда то, что въ нихъ написано,—когда, исполнивъ, наконецъ, всѣ прихотливыя требованія экзамена, ея милыя дѣти получатъ билетъ для выхода на общественную сцену и займутся существенными интересами жизни: теплыми и видными мѣстами, выгодной женитьбой и прочими прекрасными и истинно полезными вещами. Наши предки не понимали прихоти Петра Великаго, гнавшаго ихъ насильно къ образованію, но и мы сами еще едва ли вполнѣ сознали его потребность: чувствуемъ только, что въ настоящее время безъ него обойтись нельзя, что безъ него и въ общественной жизни, а главное—въ службѣ нашимъ дѣтямъ придется плохо, и со вздохомъ покоряемся злой необходимости. Отсюда проистекаетъ и тотъ апатическій, мрачный взглядъ, которымъ наше общество смотрѣло до сихъ поръ на своихъ педагоговъ: такимъ взоромъ встрѣчаетъ иногда больной цирюльника, который пришелъ вырвать ему зубъ.

Благодаря Бога, въ послѣднее время сильно стала пробуждаться болѣе живая и разумная потребность образованія; но по-

куда это еще какое-то неясное чувство, скорѣе страхъ темноты, гдѣ всѣмъ намъ приходилось плохо, чѣмъ любовь къ истинному свѣту. Отъ этого перваго побужденія до сознанія истиннаго, христіанскаго значенія образованія еще далеко.

Нѣтъ! въ недостаткѣ заботливости о воспитаніи дѣтей нельзя упрекнуть нашихъ родителей: этой заботливости такъ много, что если бы она была направлена на истинный путь, то воспитаніе наше достигло бы высокаго развитія. Но выходя изъ источника семейнаго эгоизма, заботы эти приводятъ часто къ печальнымъ результатамъ и скорѣе мѣшаютъ, чѣмъ помогаютъ правильному общественному воспитанію. По большей части, дѣтей не воспитываютъ, а *готовятъ*, чуть не съ колыбели, къ поступленію въ то или другое учебное заведеніе, или къ выполненію условныхъ требованій того общественнаго кружка, въ которомъ, по мнѣнію родителей, придется блистать ихъ дѣтямъ. Вотъ откуда происходятъ тѣ по истинѣ дикія заботы о французскомъ языкѣ, которыя такъ вредно дѣйствовали на воспитаніе многихъ; вотъ откуда происходятъ и тѣ странные вопросы, которые намъ часто приходилось слышать: „по какимъ источникамъ проходится ариѳметика или географія въ такомъ-то заведеніи?—я готовлю туда сына или дочь“, и т. под. И напрасно бы вы старались отдѣлаться отвѣтами, что требуются вообще такія-то и такія-то познанія, а не знаніе тѣхъ или другихъ учебниковъ. „Нѣтъ, все-таки вѣрнѣе“, отвѣтитъ вамъ родитель. И изъ этого неважнаго обстоятельства вы уже можете заключить, какой характеръ имѣютъ его воспитательныя заботы. Напрасно старались бы вы увѣрить какую-нибудь родительницу, что слишкомъ раннее изученіе иностранныхъ языковъ сильно вредитъ правильному умственному развитію ребенка. Если вамъ и удастся доказать ей эту истину совершенно ясно, то она, можетъ быть, и вздохнетъ, но скажетъ: „все это такъ, но какъ же обойтись-то безъ французскаго языка, а станутъ дѣти изучать его позже, то никогда не пріобрѣтутъ хорошаго выговора“. И для этого хорошаго выговора жертвуетъ она иногда не только умственнымъ развитіемъ, но и нравственностью своихъ дѣтей, ввѣряя ихъ иностраннымъ авантюристамъ и авантюристкамъ. „Зачѣмъ вы учите вашу дочь музыкѣ“, спрашиваете вы другую мать: „у нея нѣтъ никакихъ музыкальныхъ способностей и она никогда не полюбитъ

музыки". Но въ головѣ заботливой родительницы уже проносятся женихи, для которыхъ невѣста съ музыкою такъ же необходима, какъ невѣста съ французскимъ языкомъ для Анучкина въ гоголевской „Женитьбѣ". „Выйдетъ замужъ, можетъ музыку и бросить", думаетъ про себя заботливая мать, „а до тѣхъ поръ пусть поиграетъ". И мучитъ понапрасну и учителя, и дочь. Не изъ этого ли же источника проистекаетъ презрѣніе къ отечественному языку и къ отечественной музыкѣ? Развѣ нѣтъ еще теперь матушекъ, которымъ сынъ или дочь доставитъ большое удовольствіе, сдѣлавъ ошибку въ русскомъ языкѣ, показывающую, что иностранный элементъ начинаетъ рѣшительно преобладать въ ихъ головахъ; тогда какъ ошибка ихъ во французскомъ языкѣ доводитъ иногда слабонервную матушку до истерики и слезъ. Это, видите ли, такъ мило, такъ аристократично—ошибаться по-русски: и къ сожалѣнію, это дѣйствительно очень аристократично. Не изъ того же ли источника происходитъ и то, что наши прекрасныя русскія пѣсни и наши дивные славянскіе мотивы, которыми такъ дорожилъ великій Бетховенъ, остаются въ полномъ пренебреженіи и вымираютъ даже въ устахъ кормилецъ и нянекъ, хотя онѣ долго убаюкивали этими пѣснями дѣтство русскаго человѣка. Глупѣйшіе романсы, самымъ жалкимъ образомъ исполненныя итальянскія аріи—все это такъ аристократично!

Аристократичность, стремленіе лѣзть вверхъ, дать своимъ дѣтямъ такое образованіе, чтобы они стали выше насъ въ обществѣ, чтобы они выбрались изъ того положенія, въ которомъ мы сами стоимъ—вотъ одинъ изъ главнѣйшихъ мотивовъ нашей семейной воспитательной дѣятельности. Всякая сколько-нибудь здравая педагогика говоритъ намъ: воспитывайте вашихъ дѣтей такъ, чтобы они, выросши, были довольны не только тѣмъ положеніемъ, въ которомъ находились ихъ родители, но и гораздо болѣе скромнымъ. Но наша практическая семейная педагогика говоритъ другое. Мы всѣ мало думаемъ о томъ, чтобы быть полезными на томъ мѣстѣ, на которомъ стоимъ, но стараемся лѣзть все вверхъ, да вверхъ и если не можемъ сами забраться выше, то хотимъ подставить лѣстницу хотя нашимъ дѣтямъ. Это семейное тщеславіе—одна изъ отличительныхъ чертъ русскаго воспитанія, и къ какимъ дикимъ и жалкимъ явленіямъ оно часто насъ приводитъ! Вотъ отецъ и

мать, не понимающіе ни слова ни на одномъ иностранномъ языкѣ, наполнили свой домъ иностранцами и иностранками и ходятъ въ собственной своей семьѣ, какъ въ лѣсу, не понимая ничего, что вокругъ ихъ дѣлается и говорится. Вотъ папаша, обладающій грубѣйшими манерами полкового писаря, заботится объ аристократичности въ манерахъ своихъ дѣтей и колотитъ своего сынишку за то, что онъ поигралъ съ сыномъ дворника. Вотъ господинъ, дотянувшій до статскаго совѣтника, бьется изъ всѣхъ силъ, чтобы втиснуть своего сына въ аристократическое училище и т. д. Сколько жалкихъ, и смѣшныхъ, и безобразныхъ явленій! Если бы родители заботились о томъ, чтобы дѣти ихъ получили лучшее воспитаніе, чѣмъ получили они сами,—то это было бы очень утѣшительное явленіе. Но развѣ это забота о воспитаніи? Нѣтъ, это только желаніе блеснуть другимъ въ глаза, стать на голову другимъ.

Какъ часто бѣднѣйшіе люди растрачиваютъ послѣднія крохи, чтобы дать *блестящее* воспитаніе своимъ дѣтямъ, и потомъ удивляются: почему эти дѣти, воспитавшись между дѣтьми людей богатыхъ и знатныхъ, дѣлаются или несчастными, или ни къ чему негодными, или даже мелкими плутами, которые различными продѣлками поддерживаютъ себя въ высшемъ кругу. Какъ часто такіе родители, съ накипѣвшею горечью въ сердцѣ, говорятъ своимъ страдающимъ или безпутнымъ дѣтямъ: „мы ничего не жалѣли для вашего воспитанія, мы отказывали себѣ въ кускѣ хлѣба, чтобы дать вамъ воспитаніе самое блестящее, какое получаютъ только дѣти князей и графовъ—и что изъ васъ вышло?—Бѣдные родители, жалкія дѣти! Да развѣ это было воспитаніе, а не дрессировка простой крестьянской лошади, которой назначено пахать землю, па манеръ дорогого англійскаго коня? Развѣ воспитаніе чѣмъ аристократичнѣе, тѣмъ и лучше?

Менѣе вреда, но тоже достаточно, производитъ другое, болѣе мелкое проявленіе тщеславія въ воспитаніи. Въ иномъ семействѣ не пропустятъ ни одного знакомаго, чтобы не показать ему, какъ хорошо дѣти декламируютъ стихи, какъ хорошо они танцуютъ, какъ говорятъ по французски и т. п. Эти семейные публичные экзамены еще смѣшнѣе и вреднѣе публичныхъ экзаменовъ многихъ нашихъ учебныхъ заведеній. Какъ часто на этихъ экзаменахъ

воспитаніе такъ противоестественно борется съ врожденною, драгоцѣнною стыдливостью дѣтей; какъ часто раздуваютъ въ нихъ самолюбіе, зависть, тщеславіе, нахальство, кокетство съ такою заботливостью, какъ будто бы это были лучшія человѣческія добродѣтели.

Подъ вліяніемъ этого-то семейнаго эгоизма и проистекающаго изъ него тщеславія, портится не только умственное, но и нравственное образованіе нашихъ дѣтей: какъ часто подавляемъ мы въ нихъ драгоцѣннѣйшія свойства души человѣческой единственно только потому, что они проявляются не въ тѣхъ формахъ, которыя мы условились называть приличными. Эгоизмъ, самолюбіе, тщеславіе дѣлаются побудительнѣйшими мотивами воспитанія. „Учись хорошенько, будешь умнѣе другихъ, будешь богатъ, въ чинахъ, выйдешь въ люди, станешь человѣкомъ“; но подъ этимъ словомъ *человѣкъ* разумѣется вовсе не христіанское понятіе. Этотъ *выходъ въ люди* перепортилъ у насъ уже не одно поколѣніе. По нашему понятію люди гдѣ-то вверху, выше насъ, а не наравнѣ съ нами и тѣмъ болѣе не внизу насъ. „Тебѣ не прилично“: вотъ фраза, которая чаще всего слышится въ нашемъ семейномъ воспитаніи. „Благовоспитанный мальчикъ не долженъ ходить на кухню; благовоспитанная дѣвушка не должна говорить правду всякому встрѣчному“ и т. п.

Кстати о кухнѣ: вліяніе кухни, передней и дѣвичьей на воспитаніе русскаго дворянства было очень сильно и принесло не мало вреда. Крѣпостные крестьяне наши, по большей части, въ своемъ быту и въ своей нравственности мало отличаются отъ крестьянъ казенныхъ; но дворовые наши составляютъ совершенно особое сословіе, которое имѣло большое вліяніе на воспитаніе русскаго дворянства. Еслибы для нашихъ дворянъ было дорого истинное, а не фальшивое воспитаніе дѣтей, то нѣтъ такихъ пожертвованій, на которыя они должны бы были рѣшиться, только бы отдѣлаться отъ крѣпостного состоянія.

Требовать нравственности отъ дворовыхъ людей, и особенно отъ тѣхъ, которые стоятъ ближе къ господамъ, значило бы требовать осуществленія психологической невозможности. Нравственность и свобода—два такія явленія, которыя необходимо условливаютъ другъ друга и одно безъ другого существовать не могутъ,

потому что нравственно только то дѣйствіе, которое проистекаетъ изъ моего свободнаго рѣшенія, и все, что дѣлается не свободно, подъ вліяніемъ чужой воли, подъ вліяніемъ ли страха, подъ вліяніемъ ли животной страсти, есть, если не безнравственное, то по крайней мѣрѣ не нравственное дѣйствіе. Поскольку вы даете правъ человѣку, постольку вы имѣете право требовать отъ него нравственности. Существо безправное можетъ быть добрымъ или злымъ, но нравственнымъ быть не можетъ.

Но если нравственность невозможна для существа лишеннаго правъ, то она невозможна и для того, въ чью пользу лишается человѣкъ своихъ человѣческихъ правъ. Славянской природѣ нашей и христіанству мы обязаны тѣмъ, что крѣпостное состояніе не превратилось у насъ въ рабство. Мы сказали—славянской природѣ именно потому, что, къ величайшему сожалѣнію, видимъ христіанскія націи, и теперь сохраняющія институтъ рабства. Но развѣ можно обвинять высокое ученіе Спасителя въ томъ, что оно не принято сердцами тѣхъ или другихъ людей вполнѣ, или извращено лицемѣрными, хитросплетенными толкованіями? Христіанство не возстановляетъ раба противъ господина; это правда и великая правда; но дѣлаетъ гораздо болѣе: оно уничтожаетъ возможность имѣть рабовъ. Рабъ можетъ, оставаясь рабомъ, быть христіаниномъ; но истинный христіанинъ не можетъ быть владѣльцемъ рабовъ; если же американскій плантаторъ увертывается отъ этой аксіомы, то это не потому, чтобы онъ не понималъ ея. Къ величайшему счастью, рабство было чуждо славянскому духу, прежде даже, чѣмъ онъ просвѣтился евангеліемъ; а теперь скоро и слабая тѣнь его исчезнетъ. Правительство наше и дворяне (русскіе дворяне, конечно, могутъ на это сказать: гдѣ же, какъ не въ дворянскомъ классѣ, созрѣла мысль о необходимости освобожденія крестьянъ?)—правительство и дворянство, уничтожая крѣпостное состояніе, кладутъ первый основный камень нравственнаго воспитанія русскаго общества, и, говоря о дурномъ вліяніи крѣпостной прислуги на воспитаніе дѣтей, мы, къ величайшему счастью, говоримъ уже о томъ, что готово исчезнуть.

Вліяніе это выражалось въ прямомъ воздѣйствіи крѣпостной прислуги на дѣтское развитіе; но еще болѣе проистекало изъ тѣхъ отношеній, которыя существовали между маленькимъ помѣщикомъ

и его кормилицей, нянею, лакеемъ, горничной. Не будемъ припоминать тѣхъ возмущающихъ душу картинъ, которыми заполнено дѣтство многихъ изъ насъ; но скажемъ только, что это сознаніе своего права надъ личностью подобнаго мнѣ существа и его безправности въ отношеніи меня было однимъ изъ губительнѣйшихъ вліяній, отравляющихъ воспитаніе русскаго дворянства въ самомъ корнѣ. Здѣсь-то, по нашему мнѣнію, рано выростала та привычка къ произволу, которая дѣлала для насъ стѣснительнымъ всякое ограниченіе закона; здѣсь можетъ быть коренится зародышъ неуваженія къ законамъ государства и къ правамъ другихъ лицъ, а равно и неуваженіе къ своимъ собственнымъ правамъ. Кто нарушаетъ права другого, тотъ невольно, въ глубинѣ души своей, отказывается отъ своего собственнаго. Вотъ откуда, можетъ быть, проистекла та безправность отношеній, та игра произвола, случая и прихоти, хитрости и силы, раболѣпства и угодливости, взятокъ, непотизма и всякаго рода окольныхъ путей, которыми такъ богата лѣтопись нашей служебной дѣятельности на всѣхъ возможныхъ поприщахъ. Мы почти не вѣрили въ возможность законной, прямой дороги и прежде всего, даже иногда безъ всякой нужды, искали вездѣ и во всемъ окольной скрытной тропинки. Намъ даже иногда казалось страннымъ, если какой-нибудь чудакъ приглашалъ насъ идти открыто, по прямой дорогѣ, и часто еще со школьной скамейки молодой человѣкъ, руководимый своими родителями и родственниками, а иногда даже начальниками, высматривалъ уже окольныя дорожки жизни! И увы! съ грустью вспоминаемъ многіе, знакомые намъ, факты, когда молодые люди, которымъ съ каѳедры читали еще объ уваженіи къ закону и истинѣ, разнюхивали уже втихомолку тепленькое мѣстечко и вліятельныхъ людей; дѣлали визиты и старались установить связи, которыя могли со временемъ пригодиться въ жизни. Даже въ отношеніи къ наставникамъ нерѣдко проглядывалъ тотъ же характеръ, и если какой-нибудь горячій юноша ломитъ, что называется, на-прямикъ, то старики сомнительно качали головою и дѣйствительно угадывали нерѣдко, что ему далеко не уйти. Неудачные же опыты на первыхъ шагахъ показывали юношѣ, что тѣ мелочныя натуры его товарищей, надъ которыми онъ издѣвался, смотрѣли на жизнь гораздо умнѣе, чѣмъ смотрѣлъ онъ. Мы такъ привыкли къ тому

явленію, что старикъ-отецъ часто учитъ свое дитя отыскивать окольныя дорожки въ жизни, что и не можемъ себѣ представить всей глубины безобразія этого явленія. Конечно, мы не приписываемъ всѣхъ явленій подобнаго рода одному вліянію крѣпостной прислуги на воспитаніе; но тѣмъ не менѣе значительная доля ихъ принадлежитъ именно этому вліянію. Что же удивительнаго, что окруженные съ самаго ранняго дѣтства существами безправными въ отношеніи къ намъ, мы сами рано привыкли къ безправности? Крѣпостная кормилица, крѣпостная няня, крѣпостная горничная пріучали насъ съ дѣтства къ произволу въ отношеніи подобныхъ себѣ существъ, и какъ трудно было воспитателю развить въ ребенкѣ, живущемъ въ такой сферѣ, чувство нравственнаго достоинства человѣка. Могъ ли даже говорить воспитатель о христіанскомъ понятіи брата и ближняго, не возмущая ребенка противъ окружающей его среды? а отрицательное направленіе въ воспитаніи, безъ сомнѣнія, есть самое опасное и ложное. Но еще лживѣе и опаснѣе, если ребенокъ замѣчаетъ, что слова религіи и науки только слова, имѣющія значеніе въ наукѣ и никакого значенія въ жизни. Тутъ не только нравственный урокъ пропадаетъ даромъ, но приноситъ существенный вредъ, пріучая слухъ и душу ребенка къ такимъ словамъ, которыя и безъ этого, можетъ быть, когда-нибудь потрясли бы его сознаніе. Все это онъ слышалъ уже не разъ, слышалъ и привыкъ не слышать, видѣлъ и привыкъ не видѣть, т. е. пріобрѣталъ именно ту погибельную привычку, которая болѣе всѣхъ прочихъ мѣшаетъ идти человѣку по пути нравственнаго совершенства. Лучше не говорить вовсе ребенку той или другой высокой истины, которой не выноситъ окружающая его жизнь, чѣмъ пріучать его видѣть въ этой истинѣ фразу, годную только для урока. Намъ удавалось слышать не одного домашняго наставника, который отзывался съ ужасомъ о тѣхъ препятствіяхъ, какія встрѣчала его воспитательная дѣятельность во вліяніи крѣпостной прислуги на воспитанника. Правда, во многихъ дворянскихъ семействахъ, особенно въ богатыхъ, старались по возможности прикрыть эти крѣпостныя отношенія; но эта искусственная гуманность рѣдко могла обмануть чуткость дѣтской души; а раскрытая разъ, приносила новый вредъ именно своею поддѣльностью. Открывая нарочно скрытое отъ него зло, ребенокъ учится разомъ и злу, и средству прикрывать его.

Да, повторимъ еще разъ, актъ уничтоженія крѣпостного состоянія въ Россіи будетъ написанъ на страницахъ русской исторіи золотыми буквами и составитъ эпоху и въ исторіи народнаго воспитанія.

Обрисовавъ мрачныя стороны нашего семейнаго воспитанія, намъ тѣмъ пріятнѣе остановиться на его свѣтлыхъ сторонахъ.

Если въ этой семейной сферѣ мы нашли мало элементовъ права, то тѣмъ болѣе находимъ мы въ ней элементовъ родственной любви. Какая-то особенная теплота, задушевность, сердечность отношеній, недопускающая мысли объ эгоистической отдѣльности одного лица отъ другого, составляетъ отрадную черту характера славянской семьи. Трудно выразить въ словахъ, вообще болѣе удобныхъ для выраженія грусти или злости, чѣмъ отраднаго чувства, то особенно свѣтлое нѣчто, что рождается въ душѣ нашей, когда мы вспоминаемъ теплоту родимаго семейнаго гнѣзда. До глубокой старости остаются въ насъ какія-то задушевныя связи съ той семьей, изъ которой мы вышли. Намъ какъ-то трудно представить себѣ, что эти связи уже разорваны навсегда, и это глубокое семейное чувство пробуждается въ насъ по временамъ, несмотря на толпу воспоминаній, проникнутыхъ горечью и желчью.

Мы не знакомы настолько съ семейными отношеніями другихъ племенъ и народовъ, чтобы высказать о нихъ что-нибудь положительное; но намъ кажется, что ни у французовъ, гдѣ семейныя связи рвутся такъ легко, ни у чадолюбивыхъ нѣмцевъ, ни даже въ проникнутыхъ мыслью и дѣятельностью семейныхъ англійскихъ кружкахъ нѣтъ той безъискусственности, той глубины и сердечности отношеній, которыя существуютъ между мужемъ и женою, родителями и дѣтьми, братьями и сестрами и даже ближайшими родственниками во всякой сколько-нибудь порядочной славянской семьѣ. Есть что-то неуловимо-холодное, сдержанное, невысказывающееся въ этихъ условно-приличныхъ отношеніяхъ, разумно разсчитанныхъ, пожалуй, весьма полезныхъ, но непріятныхъ для патріархальнаго сердца славянина, которыя мы замѣчаемъ въ семействахъ иностранцевъ, живущихъ у насъ, и въ семейныхъ ро-

манахъ западныхъ писателей. Въ этихъ семействахъ каждый членъ пользуется бо́льшею самостоятельностью, чѣмъ у насъ; взаимныя права и обязанности высказались яснѣе; но именно, можетъ быть потому больше холода, больше разсчитанности въ словахъ и поступкахъ. У насъ права и обязанности въ семействѣ опредѣлены очень плохо и всякаго рода возникающіе вопросы рѣшаются не столько по семейному кодексу, сколько по внушенію непосредственнаго, глубоко коренящагося чувства. Въ сферѣ-то этого широкоразливающагося чувства, принимающаго иногда самыя дикія формы, не всегда очаровательнаго,—чувства, которое можетъ быть замедлило освобожденіе крѣпостного состоянія, но за то и помѣшало ему превратиться въ холодное, стальное рабство, и которое, безъ сомнѣнія, помѣшаетъ также установленію безжалостныхъ фабричныхъ отношеній между владѣльцемъ земли и земледѣльцемъ—въ сферѣ-то этого, чисто славянскаго семейнаго чувства выростало сердце русскаго человѣка, и этому-то чувству обязано оно, быть можетъ, своими лучшими качествами: теплотою, добродушіемъ, желаніемъ какой-то задушевности въ отношеніяхъ, тѣмъ неуловимо прекраснымъ оттѣнкомъ, который примиряетъ насъ иногда съ самымъ закоренѣлымъ взяточникомъ, когда мы смотримъ на него въ его семейномъ кругу.

Сознаемъ вполнѣ всю недостаточность нашихъ способностей, чтобы выразить ясно и притомъ въ нѣсколькихъ словахъ это глубокое, родное и всѣмъ намъ болѣе или менѣе знакомое чувство: для такого выраженія мало чувства и желанія, но нужно художество. Изъ писателей нашихъ, посвящавшихъ свой талантъ выраженію народной жизни, А. С. Пушкинъ и И. С. Тургеневъ болѣе другихъ успѣли перенести этотъ родной намъ всѣмъ элементъ въ свои художественныя созданія.

Другую отрадную черту въ семейномъ быту нашего дворянства, общую, конечно, и всѣмъ прочимъ сословіямъ, составляетъ сильный, глубоко коренящійся въ сердцѣ патріотизмъ, въ которомъ, пожалуй, проглядываетъ нерѣдко и тотъ ложный оттѣнокъ, который наша литература назвала *кваснымъ*. Не забудемъ, однакожъ, что если отъ нашего патріотизма пахнетъ иногда русскимъ квaскомъ, то и англійскій также не лишенъ запаха ростбифа, пуддинга, джина, а нѣмецкій сильно отдаетъ пивомъ и табакомъ. У всякаго

народа есть свои патріотическія предубѣжденія; но замѣчательно, что ни одна литература не вооружалась такъ противъ этихъ невинныхъ предубѣжденій, какъ наша, объявляющая претензію на безконечное уваженіе къ народу. Посмотрите, напримѣръ, съ какою любовью Диккенсъ, котораго, надѣемся, наши литераторы не могутъ же обвинять въ недостаткѣ европейскаго образованія, рисуетъ самыя мелочныя привычки *доброй, старой* Англіи, привычки иногда чрезвычайно странныя и отчасти даже смѣшныя, и какъ старается онъ поддержать эти привычки, возбудить къ нимъ любовь и въ тѣхъ лицахъ, въ которыхъ онѣ, подъ иностраннымъ вліяніемъ, начинаютъ исчезать. Что, еслибы въ нашей литературѣ какой-нибудь писатель заговорилъ такимъ же языкомъ, какъ Диккенсъ: какимъ бы градомъ колкостей, насмѣшекъ, какою бы бранью встрѣтили его многіе наши quasi-европейскіе критики! Это явленіе стоитъ того, чтобы о немъ подумать. Или уже дѣйствительно въ нашей русской жизни нѣтъ ничего, что бы заслуживало пощады, и мы съ головы до ногъ должны перерядиться въ чуждый костюмъ? Но, въ такомъ случаѣ, интересно бы знать, какой же костюмъ намъ посовѣтуютъ выбрать: англійскій, французскій или нѣмецкій?— потому что нарядиться разомъ во всѣ немножко неудобно: въ платьѣ, сшитомъ изъ разнохарактерныхъ лоскутковъ, мы не будемъ походить ни на одинъ образованный народъ въ мірѣ: такое платье, увы,—шутовское платье!

Но много или мало квасу въ нашемъ патріотизмѣ, а только этотъ патріотизмъ глубоко вкорененъ и въ нашихъ дворянскихъ семействахъ, хотя спитъ до поры до времени и пробуждается только послѣ какого-нибудь сильнаго толчка. Мы не будемъ припоминать здѣсь всѣхъ тѣхъ фактовъ народной жизни, когда патріотизмъ русскаго дворянства проявлялся во всей своей силѣ. Мы всѣ еще недавно пережили эпоху, когда общее народное бѣдствіе не съ одного русскаго человѣка сорвало французскую, англійскую или нѣмецкую маску, и мы, не безъ удивленія, узнали русскихъ въ такихъ людяхъ, которыхъ давно считали за чистѣйшихъ иностранцевъ: это превращеніе доходило даже до крайности, и продлись еще немного этотъ тяжелый, но великій періодъ, и мы увѣрены, что русская рѣчь зазвучала бы въ самыхъ модныхъ салонахъ и наши православные храмы наполнились бы людьми, кото-

рые давно туда не заглядывали. Нѣтъ, на зло намъ самимъ, въ насъ гораздо болѣе патріотизма, чѣмъ мы сами думаемъ; но много также того прирожденнаго славянскаго недостатка, который увлекаетъ насъ чужеземщиной далѣе предѣловъ благоразумія.

Мы считаемъ выраженіемъ патріотизма и тѣ проявленія любви къ родинѣ, которыя выражаются не въ однѣхъ битвахъ съ внѣшними врагами: высказать смѣлое слово истины бываетъ иногда гораздо опаснѣе, чѣмъ подставить лобъ подъ вражескую пулю, которая авось пролетитъ и мимо. И въ этомъ отношеніи исторія русскаго дворянства, русской литературы и вообще русскаго образованія, неразрывно связанныя между собою, имѣютъ много великихъ страницъ. Да и въ настоящее время въ какомъ классѣ преимущественно началось овладѣвшее всѣми нами глубокое и сильное сознаніе своихъ недостатковъ и желаніе во что бы то ни стало выдти на лучшую дорогу?

Не будемъ же слишкомъ строги и къ нашему, хотя бы и квасному патріотизму: это богатая почва, на которой выросло и расцвѣло множество прекрасныхъ растеній. Какое сходство между великолѣпнымъ цвѣткомъ даліи и ея некрасивымъ, запачканнымъ корнемъ? Но только для ребенка трудно понять, какъ такой некрасивый корень далъ столько роскошныхъ цвѣтовъ.

Одно бѣда, что это чувство патріотизма, пробуждающееся по временамъ съ истинно львиною силою, оказываетъ мало вліянія на спокойный ходъ нашей жизни, на исполненіе постоянныхъ, ежедневныхъ нашихъ обязанностей. Намъ разсказывали про одного помѣщика, который, снарядивъ двухъ сыновей своихъ въ Севастополь, потомъ и самъ пошелъ вслѣдъ за ними; а между тѣмъ этотъ человѣкъ составилъ себѣ состояніе на службѣ самыми подозрительными средствами; явленіе, къ сожалѣнію, весьма возможное!

Вотъ на уничтоженіе этой-то раздвоенности нашей природы должно преимущественно дѣйствовать воспитаніе, и если мы не оправдываемъ тѣхъ поддѣльныхъ патріотическихъ возгласовъ и даже преднамѣренныхъ патріотическихъ неправдъ, которыми наполнена наша старая литература и наши старые учебники, то, тѣмъ не менѣе, намъ смѣшно и жалко, больно и досадно слушать и читать, когда какой-нибудь литераторъ или наставникъ усили-

вается доказать, например, что французовъ въ двѣнадцатомъ году побили морозы, что въ исторіи нашей все достойно насмѣшки и презрѣнія, или съ наслажденіемъ *развѣнчиваетъ* Державина, Карамзина, Пушкина, Жуковскаго, Гоголя, показывая дѣтямъ, какія это были мелочныя, пошлыя натуры, или доказываетъ съ увлекательнымъ жаромъ, что ни въ нашемъ прошедшемъ, ни въ нашемъ настоящемъ нѣтъ ничего такого, на чемъ могла бы остановиться юная душа съ любовью и уваженіемъ. Если бы англійскій, нѣмецкій или французскій педагогъ подмѣтилъ въ комъ-нибудь изъ насъ такое направленіе, то онъ, безъ сомнѣнія, взглянулъ бы на насъ съ глубочайшимъ удивленіемъ, какъ на безумцевъ, не имѣющихъ ни малѣйшаго понятія ни о душѣ человѣческой, ни о нравственномъ достоинствѣ ея, ни о ея воспитаніи. Нѣтъ, это не значитъ воспитывать душу, а скорѣе разрушать ее; это не значитъ оплодотворять природу, а скорѣе дѣлать ее совершенно безплодною; нѣтъ, это не образованіе, а дикость, вандализмъ, потому что только варварамъ свойственно не имѣть исторіи и разрушать драгоцѣннѣйшія ея памятники, истреблять все и не созидать ничего. А это, по истинѣ вандальское, все разрушающее, ничего не сберегающее и ничего не созидающее направленіе нерѣдко принимается у насъ многими за признакъ высшаго европейскаго образованія; тогда какъ въ цѣлой Европѣ нѣтъ ни одного самаго мелкаго народа, который бы не гордился своею національностью: даже нашъ бѣдный, прижатый къ землѣ западный братъ славянинъ, и тотъ гордо подымаетъ голову, когда затронутъ его народность и его народную религію. Хотя бы изъ подражанія англичанамъ, французамъ или нѣмцамъ захотѣли и многіе изъ насъ въ свою очередь имѣть, уважать и любить свою народность!

Перечисляя прекрасныя, отрадныя черты въ семейномъ воспитаніи нашего дворянскаго класса, мы, конечно, не можемъ пропустить той простой, теплой религіозности, которую и теперь еще можно встрѣтить въ большей части нашихъ дворянскихъ семействъ, за исключеніемъ немногихъ, ударившихся или въ модное невѣріе, или въ гнусное ханжество. Эта религіозность рѣдко, правда, бываетъ вполнѣ сознательна, часто слишкомъ придерживается формы, но тѣмъ не менѣе глубоко западаетъ въ дѣтское сердце и иногда, пролежавъ въ немъ долго подъ разными туманными, еще менѣе

сознанными теоріями и блестящими фразами, пробуждается потомъ вновь съ необыкновенною силою. Понятно, что религія дѣйствуетъ на ребенка, равно какъ и на младенчествующій народъ, болѣе своими формами, чѣмъ своимъ высокимъ внутреннимъ содержаніемъ. Но *если эти формы созданы во времена высочайшаго христіанскаго одушевленія*, то понятно также, что онѣ не могутъ остаться безъ нравственнаго вліянія на душу человѣка. Всякій, получившій чисто русское воспитаніе, непремѣнно отыщетъ въ душѣ своей глубокія, неизгладимыя впечатлѣнія множества церковныхъ пѣсенъ и священнодѣйствій, службы великаго поста и страстной недѣли, встрѣчи Свѣтлаго праздника, Рождества, Крещенія и всѣхъ тѣхъ годичныхъ церковныхъ торжествъ и службъ, которыя составляютъ эпохи въ годовой жизни каждаго чисто русскаго семейства.

Чтобы понять значеніе этихъ воспоминаній, попробуйте насильно вычеркнуть ихъ изъ исторіи вашего дѣтства, и вы увидите, какъ потускнѣетъ эта свѣтлая, отрадная исторія. Наши писатели, посвящавшіе перо свое описанію быта русскаго семейства, именно потому не достигали никогда своей цѣли, что по большей части пропускали этотъ религіозный элементъ. Но даже, описывая жизнь англійскаго семейства, лучшіе романисты Англіи, оставаясь вѣрными жизни, нерѣдко заходятъ въ церковь, на паперть, на погостъ: тогда какъ въ торжествахъ англійской церкви далеко нѣтъ той глубины и полноты, какая есть въ торжествахъ нашей. Вспоминая встрѣчу новаго года, Диккенсъ рисуетъ привлекательную семейную картину; но развѣ въ этой встрѣчѣ гражданскаго условнаго праздника есть что нибудь подобное тѣмъ воспоминаніямъ, которыя остаются въ душѣ каждаго русскаго человѣка, умѣющаго помнить и любить свое дѣтство, отъ встрѣчи Свѣтлаго Христова Воскресенія? Недавно намъ случилось, впрочемъ, читать въ какой-то очень пошлой повѣстцѣ насмѣшливое описаніе встрѣчи этого праздника. Писатель хотѣлъ быть острымъ, хотѣлъ смѣшить, но показалъ только, что умъ его лишенъ совершенно юмора, а сердце — чувства, и что грязный цинизмъ кажется ему остроуміемъ. Странное дѣло! Такія повѣстцы появляются у насъ нерѣдко рядомъ съ теплыми разсказами Диккенса, и тутъ-то выходитъ наружу тотъ безобразный хаосъ, который часто царствуетъ въ нашихъ убѣжденіяхъ.

Знаемъ, что не одни подобные остряки, но и многіе изъ насъ заходятъ съ циническимъ сарказмомъ даже въ эту отдаленную область дѣтства,—знаемъ и жалѣемъ о такихъ людяхъ: жалѣемъ потому, что всѣ удовольствія удовлетвореннаго мелочнаго самолюбія не могутъ замѣнить для нихъ тѣхъ наслажденій, которыя испытываетъ всякій человѣкъ, воспитанный въ религіозной семьѣ и имѣющій способность возвращаться съ любовью къ воспоминанію дѣтства. Но если такія лица, разорвавшія всякую связь и съ своимъ дѣтствомъ, и съ жизнью народа, вносятъ свои искусственныя, узкія убѣжденія и въ жизнь основанныхъ ими новыхъ семействъ, то мы еще болѣе жалѣемъ объ ихъ дѣтяхъ: печально и холодно будетъ ихъ дѣтство, и когда, быть можетъ, охваченные холодомъ жизни, захотятъ они отогрѣться у воспоминаній родимаго очага, то не найдутъ тамъ ни тепла, ни свѣта.

Крестьянинъ не живетъ воспоминаніями, потому что въ его жизни нѣтъ крутыхъ переломовъ; но посмотрите, какъ иной бѣдный петербургскій чиновникъ, занесенный въ столицу изъ деревенской глуши, сидя въ своей бѣдной квартирѣ наканунѣ какого-нибудь большого праздника и прислушиваясь къ однообразному, безучастному гулу европейскаго города, переносится мысленно въ свою тихую отдаленную родину и вспоминаетъ, какъ измѣнилось и оживилось тамъ все близостью великаго дня. Болью и счастіемъ сжимается его сердце отъ этихъ воспоминаній, и часто онъ спѣшитъ въ храмъ, чтобы, по крайней мѣрѣ, на чуждыхъ ему лицахъ и въ церковномъ пѣніи увидать оттѣнокъ и услыхать отголосокъ далекаго, невозвратно-минувшаго дѣтства.

Мы сохраняемъ отрадную увѣренность, что многіе изъ насъ и теперь не могутъ безъ глубочайшаго душевнаго удовольствія вспомнить о тѣхъ мирныхъ, сіяющихъ торжествахъ, о тѣхъ то грустныхъ, то торжественныхъ мотивахъ, которые православная церковь вносила въ нашу родимую семью, и мы желали бы, чтобы ни одно русское дитя не было лишено святого, отраднаго, воспитательнаго вліянія православной церкви. Повѣрьте, что никакими эгоистическими разсчетами не исчерпать потребностей души человѣческой, что много еще есть въ ней непостигнутыхъ вліяній и не вполнѣ раскрытыхъ чувствъ, которыя долго ни одному психологу не удастся замкнуть въ тѣсную рамку системы, и что именно

изъ этихъ-то непостижимо-глубокихъ тайниковъ души человѣческой рождаются и лучшія ея побужденія, и величайшіе помыслы, и благороднѣйшія дѣянія, и тѣ произведенія искусства и поэзіи, которымъ дивится свѣтъ, не понимая, откуда они могли родиться. Какъ часто мы встрѣчали безумныя усилія завалить эти живительные родники, встрѣчали рядомъ съ удивленіемъ къ тѣмъ произведеніямъ, которыя изъ нихъ произошли. Посмотрите, откуда почерпнуты самыя теплыя, самыя лучшія страницы нашихъ замѣчательнѣйшихъ писателей; откуда вылились самыя задушевныя и трогательныя страницы въ произведеніяхъ Пушкина, Тургенева, Аксакова, Гоголя? Неужели изъ ихъ обще-европейской, безличной образованности?

Замѣтимъ при этомъ, между прочимъ, что раннее помѣщеніе дѣтей въ казенныя учебныя заведенія, гдѣ все совершается такъ формально, такъ безучастно, такъ оффиціально, наноситъ величайшій вредъ именно тѣмъ, что почти лишаетъ силы всѣ тѣ воспитательныя вліянія, о которыхъ мы сейчасъ говорили. И если кому-нибудь изъ нашихъ читателей покажется непонятнымъ или даже выдуманнымъ тотъ воспитательный элементъ, который мы находимъ въ нашей дѣтской, религіозной, семейной жизни, то вѣроятно этотъ читатель имѣлъ несчастіе провести свои дѣтскіе годы въ какихъ-нибудь дѣтскихъ казармахъ или быть воспитаннымъ въ искусственно-придуманной сферѣ, которая настолько же въ состояніи замѣнить выросшую въ исторіи нашей русскую религіозную семью, насколько натопленная комната способна замѣнить для растенія его родимый климатъ и его родимую почву.

Обряды нашей православной церкви имѣютъ великое воспитательное вліяніе уже и потому, что они сами собою, безъ посредствующихъ объясненій, обнимаютъ дѣтскую душу святымъ религіознымъ чувствомъ, настраиваютъ ее на возвышенный торжественный ладъ. Но какъ часто случается, что практическая жизнь и ея наставленія ставятъ въ душѣ русскаго человѣка какую-то непреодолимую стѣну между исполненіемъ этихъ обрядовъ и основными, глубочайшими принципами его практической дѣятельности! Вотъ именно постройкѣ этой-то гибельной стѣны, возможности этой раздвоенности въ душѣ должны противодѣйствовать какъ нравственныя наставленія духовныхъ пастырей, такъ и нравственно-

религіозное воспитаніе дѣтей, въ основаніи котораго положена религія, наука и жизнь—проникшія другъ друга и составляющія одно цѣлое. Но не видимъ ли мы очень часто, къ сожалѣнію, что даже у людей, на воспитаніе которыхъ потрачено много заботъ, религіозныя привычки и жизненныя убѣжденія діаметрально противоположны другъ другу? Не попадаются ли у насъ, даже между образованными людьми, такіе, которые слова лжи, лести и злобы, выходящія изъ устъ, считаютъ ничтожнымъ грѣхомъ въ сравненіи съ кускомъ скоромной пищи, входящей въ уста? Мало этого: въ насъ часто еще можно видѣть какое-то тайное убѣжденіе, чудовищно противорѣчащее христіанству, что исполненіе тѣхъ или другихъ религіозныхъ обрядовъ какъ бы уполномочиваетъ человѣка на тѣ или другіе возмутительные поступки, и что строгое соблюденіе постовъ, напримѣръ, даетъ право быть жестокимъ, гордымъ, или разрѣшаетъ человѣка на обманъ, казнокрадство и взятки. Но возможно ли было бы такое, по истинѣ языческое убѣжденіе, еслибы человѣкъ прочелъ, вполнѣ сознательно, хотя одну страницу евангелія и принялъ сердцемъ и умомъ ея содержаніе? А нашъ народъ, переставая ѣсть скоромное въ чистый понедѣльникъ, развѣ не продолжаетъ дня два или три опохмеляться водкою? А наши буйныя масляницы, въ которыя человѣкъ какъ бы старается запастись неумѣренностями всякаго рода на весь великій постъ? Не приводятъ ли всѣ эти дикія явленія къ той мысли, что истинное, христіанское воспитаніе церковью и школою должно, столько же, по крайней мѣрѣ, бороться противъ невѣрія, сколько и противъ суевѣрія и идолопоклонства?

Мы говоримъ здѣсь только о безсознательной, добросовѣстной раздвоенности нашихъ убѣжденій, а не о томъ преднамѣренномъ религіозномъ лицемѣріи, въ которомъ нѣтъ никакихъ убѣжденій. Это уже не ошибка, не заблужденіе, а самое низкое, преднамѣренное торгашество святыней. Религіозный лицемѣръ въ сущности хуже всякаго атеиста: одинъ только отвергаетъ святыню, а другой торгуетъ ею для достиженія своекорыстныхъ цѣлей, и невѣрія глубже невѣрія лицемѣра быть не можетъ. Атеистъ непремѣнно вѣритъ во что-нибудь, религіозный лицемѣръ ни во что не вѣритъ и дѣйствуетъ на общество гибельнѣе всякаго атеиста. Сколько юныхъ сердецъ, встрѣчаясь съ отвратительнымъ лицемѣріемъ, именно потому уклонилось отъ религіи!

Но если отвратителенъ образъ человѣка, который, разсказывая всѣмъ о своихъ строгихъ постахъ и длинныхъ молитвахъ, втихомолку беретъ взятки и давитъ своего ближняго, то развѣ не точно ли такъ же отвратителенъ образъ человѣка, торгующаго европейскими идеями гуманности и образованія? Чѣмъ же лучше самаго отвратительнаго религіознаго лицемѣра какой-нибудь литературный откупщикъ, который толкуетъ о пауперизмѣ въ своихъ раззолоченныхъ палатахъ и изучаетъ дѣйствіе пауперизма на своихъ сотрудникахъ? Твердитъ другимъ о необходимости самопожертвованія для общаго блага, и пользуясь бѣдностью талантливаго писателя, вгоняетъ его въ чахотку своими безсовѣстными, нечеловѣческими требованіями? Какъ истинный рабъ общественнаго мнѣнія, не только глядитъ ему въ глаза и ловитъ каждую его слабость, чтобъ обратить ее въ собственную пользу, но и старается поддерживать, плодить, растравлять эти раны, потому что живетъ ими, какъ чужеядный грибъ живетъ болѣзнью растеній, и печатаетъ не то, что можетъ быть полезно для общества, но только то, что можетъ быть раскуплено? Всякая торговля убѣжденіями гнусна, какого бы рода эти убѣжденія ни были, и чѣмъ выше убѣжденія, тѣмъ торговля ими отвратительнѣе; но развѣ отъ этого помрачается чистота и святость самой истины? Истина всегда останется святою и чистою, какими бы нечистыми руками къ ней ни прикасались: таково чудное свойство истины.

Но мы говоримъ здѣсь не о лицемѣріи, а о томъ безсознательномъ раздвоеніи между исполненіемъ христіанскихъ обрядовъ съ одной стороны и вовсе нехристіанскими принципами жизни съ другой, которое встрѣчается у насъ на каждомъ шагу. Вотъ этому-то раздвоенію должно противодѣйствовать истинно христіанское воспитаніе.

Если нельзя обвинять истину въ томъ, что тотъ или другой лицемѣръ употребляетъ ее для своекорыстныхъ цѣлей, то точно также нельзя обвинять религіозныхъ формъ и обрядовъ, если кто-нибудь, увлекаясь ими, забываетъ содержаніе. Развѣ мы не видѣли возможности ханжества или лицемѣрія въ самой безформенной изъ религіозныхъ сектъ—въ пуританствѣ? Истинное, умственное и нравственное образованіе, проникнутое духомъ христіанства, враждебнаго всякому лицемѣрію, въ какой бы тонкой формѣ оно

ни проявлялось, одно можетъ предупредить такое, то безсознательное, то злостное, раздвоеніе формы и содержанія.

Но, спросятъ насъ, быть можетъ, къ чему мы ведемъ нашу рѣчь, къ чему мы выставляли дурныя и хорошія стороны нравственнаго воспитанія двухъ классовъ общества? Сознаемъ вполнѣ, что выполнили нашу задачу очень плохо: но о важномъ значеніи самой задачи мы готовы поспорить съ кѣмъ угодно. Мы должны познакомиться съ настоящимъ состояніемъ воспитанія въ русскомъ народѣ прежде, чѣмъ захотимъ внести туда наши теоріи и улучшенія. Русская семья со всѣми своими элементами, добрыми и дурными, со всею своею внутреннею жизнью, дающею и цѣлебные и ядовитые плоды, есть созданіе исторіи, котораго нельзя замѣнить никакою искусственною постройкою. Напрасно мы хотимъ *выдумать* воспитаніе: воспитаніе существуетъ въ русскомъ народѣ столько же вѣковъ, сколько существуетъ самъ народъ—съ нимъ родилось, съ нимъ выросло, отразило въ себѣ всю его исторію, всѣ его лучшія и худшія качества. Это почва, изъ которой выростали новыя поколѣнія Россіи, смѣняя одно другое. Ее можно удобрить, улучшить, приноровившись къ ней же самой, къ ея требованіямъ, силамъ, недостаткамъ; но пересоздать ее невозможно. И слава Богу! Какой странный хаосъ, какія враждующія противорѣчія, какія нелѣпицы, кажущіяся намъ разумными сегодня и крайне глупыми завтра, появились бы въ воспитаніи русскаго народа, еслибы оно было послушнымъ воскомъ въ нашихъ рукахъ. Всякая цѣльность въ народѣ исчезла бы навсегда, и та его долговѣчность, въ которой жизнь отдѣльнаго человѣка является минутою, а жизнь цѣлаго поколѣнія однимъ днемъ, имѣющимъ свои мимолетныя слабости, прихоти и увлеченія, была бы навсегда разрушена. Мы безумно подкопали бы корень вѣкового растенія и разсыпались бы потомъ сами, какъ разсыпаются листья съ изсохшаго дерева Нѣтъ, позаботимся о томъ, чтобы дерево росло лучше, но не дерзнемъ коснуться его вѣковыхъ корней! Дерево сильно — оно выдержитъ много новыхъ прививокъ, сколько-нибудь ему свойственныхъ; но, благодаря Бога, корни этого дерева уходятъ глубоко въ землю, такъ что мы до сихъ поръ не успѣли ихъ докопаться. Нѣтъ, русское воспитаніе не поддается и не поддастся нашимъ усиліямъ, до тѣхъ поръ, пока мы сами въ себѣ не при-

миримъ европейскаго образованія съ живущими въ насъ элементами народности.

Не остановки въ развитіи народа, невозможной или гибельной, какъ мы это старались выразить въ первой статьѣ, но разумнаго безостановочнаго развитія, настолько быстраго, насколько можетъ оно быть быстро безъ ущерба своей разумности, — развитія, построеннаго на выработанныхъ уже въ исторіи основахъ, желаемъ мы всею силою души нашей: раціональной, постепенной, безостановочной разработки и улучшенія той почвы, которая уже представляется воспитачію самимъ народомъ [1]).

Глубокіе, задушевные принципы патріархальнаго быта, чуждые съ одной стороны юридической строгости римскаго права, болѣе или менѣе легшаго въ основу быта западныхъ народовъ, а съ другой — меркантильной жесткости и разсчетливости; преобладаніе то льющагося непримѣтнымъ ручьемъ, то разстилающагося широкою рѣкою славянскаго чувства, порывистаго, неровнаго, но имѣющаго достаточно силы, чтобы иногда однимъ натискомъ вынести человѣка изъ самой глубины нравственнаго омута на вершины человѣческаго достоинства; необыкновенное обиліе инстинктовъ, скорѣе угадывающихъ, нежели изучающихъ; необыкновенная, изумляющая иностранцевъ воспріимчивость ко всему чуждому, льется ли оно съ востока или запада, и вмѣстѣ съ тѣмъ стойкость въ своей національности, хотя часто безсознательная, наконецъ, древняя православная религія съ ея всемірно-историческимъ значеніемъ, религія, превратившаяся въ плоть и кровь народа, — вотъ что должно проявиться въ народности русскаго воспитанія, если оно хочетъ сдѣлаться дѣйствительнымъ выраженіемъ народной жизни, а не насильственнымъ, чуждымъ народности подражаніемъ: не растеніемъ безъ корня, которое, безпрестанно увядая, безпрестанно должно искусственно подновляться и вновь пересаживаться съ чуждой почвы, пока наша вновь его испортитъ.

---

[1]) Въ моей статьѣ «О народности въ воспитаніи, напечатанной въ «Журналѣ для воспитанія» за 1857 годъ, я старался выставить фактъ народности воспитанія у всѣхъ великихъ западныхъ народовъ; здѣсь же я хотѣлъ схватить нѣкоторыя, наиболѣе рѣзкія черты народности русскаго семейнаго воспитанія, которое всѣми своими сторонами — хорошими и дурными и болѣе дурными, чѣмъ хорошими — отразилось и въ нашемъ школьномъ воспитаніи; отразилось настолько, насколько могло отразиться въ этихъ неудачныхъ снимкахъ съ чуждыхъ намъ образцовъ.

Знаемъ, что для многихъ всякая особенность въ характерѣ русскаго воспитанія есть дѣло совершенно безполезное, хотя они признаютъ значеніе такихъ особенностей въ воспитаніи другихъ народовъ. Знаемъ также, что для многихъ наша народная религія, какъ необходимый элементъ воспитанія, кажется требованіемъ излишнимъ и стѣснительнымъ; но тѣмъ не менѣе, считая святою обязанностью каждаго въ такомъ великомъ дѣлѣ, каково народное воспитаніе, выражать свои глубочайшія убѣжденія, мы скажемъ, что уже по одной народности этой религіи не только всякій воспитатель юныхъ поколѣній, но даже всякій, кто не хочетъ показать, что онъ не любитъ и не уважаетъ своего народа, долженъ, если уже не съ любовью, то по крайней мѣрѣ съ глубочайшимъ уваженіемъ прикасаться къ тѣмъ его убѣжденіямъ, которыя для него такъ святы и дороги и съ которыми неразрывно срослось все, что есть лучшаго въ его природѣ. Если, воспитывая дитя, мы должны съ уваженіемъ приближаться къ душѣ его, то во сколько разъ должно быть больше это уваженіе къ душѣ народа, когда мы принимаемся за дѣло его воспитанія. Но какъ часто намъ попадаются такія литературныя явленія, въ которыхъ авторы, думая, конечно, дѣйствовать въ интересѣ народнаго воспитанія, начинаютъ съ того, что топчутъ прежде всего съ презрѣніемъ все народное и не замѣчаютъ, какъ не раціонально такое начало воспитанія. Какъ часто попадаются намъ такія литературныя явленія, въ которыхъ авторы, думая, безъ сомнѣнія, дѣйствовать въ интересѣ народа, на самомъ дѣлѣ угождаютъ только минутной прихоти разнохарактерной и разноязычной толпы, которая обыкновенно въ великія народныя эпохи или исчезаетъ безъ слѣда, или оказывается настоящею чернью. Мы не говоримъ уже о тѣхъ литературныхъ дѣятеляхъ, которые именно и разсчитываютъ на эту минутную прихоть, какого бы рода она ни была, и не имѣя никакихъ убѣжденій, занимаются только торговлей. Время, т. е постепенно развивающаяся жизнь народа, произноситъ свой медленный, но неотразимый судъ и надъ литературой. Такъ гигантъ, выростая, разрываетъ путающія его снаружи пеленки, унося съ собою только то, что коснулось души его. „Все минется — одна правда останется“, говоритъ нашъ народъ, выражая свою вѣру въ исторію и вѣчную правду Провидѣнія, правду, которую часто, какъ и самое небо, скрываютъ отъ насъ туманы, подымающіеся съ нашей же земли.

Уже и на западѣ начинаютъ разсѣеваться узкія, фанатическія предубѣжденія противъ православнаго христіанства; уже и тамъ безпристрастные ученые, посвятившіе свою добросовѣстную дѣятельность изученію исторіи величайшаго элемента жизни человѣчества— изученію христіанства, начинаютъ замѣнять прежнія, изобрѣтенныя фанатизмомъ, названія нашей восточной церкви названіемъ *исторической*; начинаютъ, хотя еще смутно, сознавать, что величественный, историческій храмъ христіанства сохраненъ именно православіемъ. Путь, которымъ доходитъ до такихъ результатовъ добросовѣстная наука, весьма понятенъ: это тотъ же самый путь, слѣдуя которому Шлецеръ открылъ намъ русское величіе и добросовѣстность нашей скромной монастырской лѣтописи и доказалъ намъ, что мы напрасно роемся въ полуученыхъ, хитро-сплетенныхъ чужеземныхъ лѣтописяхъ, обладая такимъ сокровищемъ, какимъ не обладаетъ ни одинъ народъ—обладая Несторомъ. Неужели же для многихъ изъ насъ нуженъ непремѣнно новый Шлецеръ, который бы указалъ намъ, какимъ неоцѣненнымъ сокровищемъ обладаемъ мы и въ нашей православной христіанской лѣтописи, съ ея безхитростною истиною и ея величественными историческими формами, столь свойственными великой народности, волнуемой неисчерпаемо-глубокимъ религіознымъ чувствомъ, ищущимъ свободы, которую можетъ дать только глубокая, истинно-художественная форма, проникнутая содержаніемъ.

Близко, можетъ быть, то время, когда всякій образованный иностранецъ, если не съ вѣрою, то съ глубокимъ уваженіемъ, будетъ входить въ древній величественный храмъ христіанства, сохраненный востокомъ; гдѣ и для иновѣрца, умѣющаго цѣнить глубину идеи и красоту формъ, каждое украшеніе, каждая пѣснь проникнуты тою величавою простотою и въ то же время тою недосягаемою глубиною, поддѣлка подъ которую еще болѣе невозможна, чѣмъ поддѣлка подъ классическую древность. Есть что-то чудное, недоступное прихоти времени даже въ томъ необыкновенно богатомъ, звучномъ и выразительномъ языкѣ, которымъ оглашаются наши русскіе храмы и происхожденіе котораго укрывается отъ самыхъ пытливыхъ взоровъ, вооруженныхъ всѣми средствами европейской науки.

Все это мы говоримъ здѣсь съ тою цѣлію, чтобы показать,

что истинная, добросовѣстная наука, каковы бы даже ни были личныя вѣрованія самого ученаго, не только найдетъ возможность построить народное образованіе на прочной основѣ нашей народной религіи, но, какъ величайшимъ сокровищемъ, какъ неисчерпаемымъ и уже существующимъ источникомъ нравственнаго и умственнаго развитія, будетъ дорожить этою историческою основою, столько же христіанскою, человѣчественною и художественною, сколько и народною.

Мы высказали здѣсь далеко не все, что намѣрены были высказать; но въ заключеніе скажемъ только одно: что русское воспитаніе нуждается не во внѣшнихъ формахъ, не въ замѣнѣ прежняго, вышедшаго уже изъ моды и истасканнаго нами костюма новымъ, столь же намъ чуждымъ; что, хотя, конечно, очень многое можемъ или должны занять изъ опытовъ иностранной педагогики, но не должны забывать, что для младенца тогда только не вредна чуждая пища, когда онъ, вскормленный молокомъ матери, уже пріобрѣлъ достаточно силъ, чтобы переваривать и уподоблять эту чуждую пищу и силою своей собственной, самостоятельной жизни превращать ее въ кровь и тѣло. Такою родимою грудью является для насъ наша народность и наша народная религія, соединяющія каждаго изъ насъ съ каждымъ русскимъ, хотя бы онъ скрывался далеко отъ глазъ нашихъ, въ самой темной массѣ народа или въ самомъ отдаленномъ уголку нашей неизмѣримой отчизны,—соединяющія насъ съ давно отжившими и грядущими поколѣніями,— словомъ, со всѣмъ тѣмъ, что даетъ намъ прочное, историческое, а не эфемерное существованіе.

Но если никакія внѣшнія реформы не рѣшаютъ вопроса о народномъ воспитаніи, а рѣшеніе его требуется настоятельно и безотлагательно, то какъ же приступить къ нему? — Прежде всего и болѣе всего наше народное воспитаніе нуждается въ людяхъ, способныхъ къ этому великому дѣлу, нуждается въ народныхъ учителяхъ,—народныхъ не потому только, что они учатъ народъ и въ народныхъ школахъ, а потому, что они вышли дѣйствительно изъ среды народа, вынесли съ собою его лучшія, характеристическія свойства и его чистѣйшія привязанности, и просвѣтили эти свойства и привязанности истинно-христіанскимъ, европейскимъ образованіемъ. Народные учители нужны намъ прежде всего и

болѣе всего. Но для отысканія средствъ, какъ подготовить такихъ учителей, мы можемъ безъ стыда обратиться за опытами и указаніями къ нашимъ старшимъ братьямъ въ дѣлѣ образованія. Заимствуя устройство учительскихъ семинарій у Германіи и Англіи, мы, конечно, должны подражать имъ и въ томъ, чтобы эти семинаріи приготовляли дѣйствительно народныхъ наставниковъ, т. е такихъ, которые бы не вносили разлада въ народную жизнь и невѣрія въ народное сердце.

5-е марта 1861 года.

Давно всѣ ждали великаго событія; но ждали его гораздо позже. Носились даже темные слухи, что вновь встрѣтились непреодолимыя затрудненія и что все дѣло опять будетъ отложено и надолго. Правда, многіе слыхали, что въ казенныхъ типографіяхъ день и ночь печатаются сотни тысячъ экземпляровъ одного и того же вожделѣннаго манифеста,—но это могли быть и ложные слухи, которые такъ легко распространяются въ большомъ городѣ. На этотъ разъ сохраненіе служебной тайны, противъ обыкновенія, удалось вполнѣ, но и самое дѣло выходило изъ ряда обыкновенныхъ.

Простой народъ, по крайней мѣрѣ сколько можно судить о простомъ народѣ въ столицѣ, принялъ сначала вѣсть о подготовляющемся отмѣненіи крѣпостной зависимости съ большою живостью, но потомъ, въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ ожиданій, потерялъ много своей оживляющей силы, особенно для людей, непонимающихъ громадной сложности дѣла; привыкнувъ въ теченіе многихъ и многихъ лѣтъ, что въ этомъ отношеніи сегодня проходитъ, какъ вчера, и завтра, какъ сегодня, многіе переставали даже вѣрить въ возможность такой громадной перемѣны.

Но вотъ 5-е марта, въ послѣдній день масляницы, — этотъ день придалъ такое значеніе 1861 году, что отъ него милліоны русскихъ людей долго будутъ вести свое лѣтосчисленіе—5 марта, еще за ранней обѣдней въ нашей церкви, небольшая толпа богомольцевъ, изъ самого простого класса, которые и въ эти разгульные дни не позабыли храма Божьяго, первые удостоились услыхать, что именно сегодня настало время великому событію.

По окончаніи ранней обѣдни священникъ вышелъ къ народу и сказалъ: „Православные! потрудитесь сегодня еще разъ придти въ церковь: за поздней обѣдней я прочту вамъ Царскій указъ, который наполнитъ сердца ваши великою радостью—такою радостью, о которой даже не смѣли и думать отцы и дѣды ваши. Придите же еще разъ въ храмъ Божій и чествуйте этотъ день тихимъ и трезвымъ весельемъ, не предаваясь разгулу, къ несчастью столь обыкновенному въ сіи святые дни, когда церковь уже приступаетъ къ службамъ великаго поста“.

У многихъ слушателей дрогнуло чуткое сердце при этихъ вѣщихъ словахъ; другіе смутно поняли въ чемъ дѣло; но всѣ, тихо разговаривая между собою, разошлись по своимъ домамъ, внося каждый въ свое жилище радостную вѣсть, облеченную еще заманчивымъ покровомъ тайны. То же самое, безъ сомнѣнія, было объявлено во всѣхъ церквахъ столицы, и радостное извѣстіе, переходя изъ устъ въ уста, мигомъ облетѣло всѣ роскошныя и скромныя жилища — проникло и на чердаки и въ подвалы, освѣщая радостью каждое сердце, въ которое только проникало. Такъ, въ великій четвергъ, по прекрасному русскому обычаю, каждый выноситъ изъ церкви и вноситъ въ свой домъ зажженную страстную свѣчу, отъ которой затепливаются многія тысячи свѣчей и лампадъ, освѣщающихъ и опочивальню богатаго, и курныя избы, и тѣсные чердаки, и темные, глухіе подвалы—всякое мѣсто, гдѣ только живетъ православная душа, бережно сохранившая святые обычаи старины.

Задолго до начала поздней обѣдни, народъ сталъ собираться въ церковь. Люди садились на паперти или въ самой церкви на скамьяхъ; но говора не было почти никакого. Иные сидѣли молча, другіе тихо сообщали другъ другу свои мысли и замѣчанія; но на всѣхъ лицахъ выражалась серьезная дума.

Началась обѣдня. Во всемъ служеніи было что-то особенно трогающее душу. Дѣйствительно ли священнослужители были одушевлены великою новостью, которую приготовились объявить народу, или ужъ такъ казалось, потому что сердце ждало чего-то великаго; но только въ святыхъ словахъ, произносимыхъ священникомъ и дьякономъ, слышалось что-то особенно глубокое и знаменательное, а въ пѣніи клира что-то особенно торжественное. На-

родъ молился еще съ бо́льшимъ усердіемъ, чѣмъ обыкновенно. Два молодые парня, стоявшіе возлѣ меня, то и дѣло клали земные поклоны, и мнѣ казалось, что на ихъ честныхъ лицахъ выражалась самая теплая мольба, — мольба вполнѣ законная — мольба о свободѣ, возносящаяся къ Тому, Кто кровью своею купилъ свободу каждому человѣку.

По окончаніи службы три священника и дьяконъ, въ полномъ и свѣтломъ облаченіи, вышли изъ алтаря и остановились передъ царскими вратами; дьяконъ выступилъ впередъ съ бумагою въ рукахъ — и народъ хлынулъ къ рѣшеткѣ, отдѣлявшей возвышенное мѣсто, на которомъ стояли священнослужители.

Я былъ въ самой срединѣ толпы и къ удивленію моему не замѣтилъ той давки, которая бываетъ обыкновенно въ подобныхъ случаяхъ. Это, я полагаю, происходило отъ того, что каждый боялся проронить даже первыя слова манифеста.

Прежде еще чѣмъ началось чтеніе, воцарилась такая тишина, что, кажется, можно было слышать, какъ бьется сердце сосѣда.

Я невольно оглянулся вокругъ: какая прекрасная картина!

Тысяча лицъ самыхъ разнообразныхъ, дѣтскихъ, старческихъ, мужскихъ и женскихъ, уже истомленныхъ трудомъ или еще исполненныхъ силы и мужества, лицъ по большей части добрыхъ, кроткихъ, выражаютъ въ разнообразнѣйшихъ чертахъ одно и то же чувство глубочайшаго вниманія; священнослужители въ свѣтлыхъ, блестящихъ ризахъ стоятъ у открытыхъ царскихъ вратъ, — какъ вѣстники небесной радости, въ алтарѣ, которому отсутствіе людей придаетъ какую-то таинственность, тихо и радостно пылаютъ на престолѣ свѣчи, ярко освѣщая спасительный крестъ и святое евангеліе — эту первую, великую вѣсть спасенія и свободы; а надъ престоломъ возносится возстающій изъ гроба Христосъ, разрушившій оковы смерти. О, не напрасно Онъ простираетъ свои изъязвленныя крестными страданіями руки къ освобождаемому народу! Гдѣ же, въ какой нехристіанской странѣ, было бы возможно наше нынѣшнее мирное и святое торжество?

Ни малѣйшій шорохъ, ни кашель, ни стукъ подкованнаго сапога о каменный помостъ храма ни разу не нарушили тишины во все время чтенія манифеста, которое длилось не менѣе получаса. Такого сосредоточеннаго вниманія не возбуждала безъ сомнѣнія

давно ни одна проповѣдь, ни одна ораторская рѣчь. Да и что же могло быть краснорѣчивѣе слова свободы, произносимаго разомъ съ высоты христіанскаго алтаря, передъ отверстыми вратами спасенія—разомъ 23 милліонамъ людей?

Но когда дьяконъ произнесъ многозначительныя слова:

„Осѣни себя крестнымъ знаменіемъ, православный народъ, и призови съ нами благословеніе Божіе на твой *свободный* трудъ“...

Тогда по церкви будто пробѣжала широкая, звучная волна; тысячи рукъ сотворили знаменіе освобожденнаго креста — и крѣпостные узы спали на вѣки. Великая, святая, истинно-христіанская минута въ жизни русскаго народа!

Наконецъ дьяконъ окончилъ чтеніе и заключительное слово „Александръ“ громко раздалось подъ сводами храма.

Сильно отдалось это слово въ сердцахъ слушателей: въ немъ, въ этомъ благословенномъ имени—свобода 23-хъ милліоновъ людей! Оно однимъ разомъ потопило во мракъ невозвратимаго прошедшаго крѣпость со всѣми ея дикими спутниками; оно открыло врата свободной жизни будущимъ поколѣніямъ милліоновъ; оно раздѣлило исторію Россіи на двѣ половины!—Что долженъ былъ чувствовать Государь, подписывая это все завершающее и все утверждающее имя?!..

По окончаніи чтенія манифеста началось торжественное молебствіе. Я былъ самъ такъ глубоко потрясенъ видѣннымъ и слышаннымъ, что не могъ уже наблюдать за выраженіемъ чувствъ другихъ. Впрочемъ, нашъ русскій крестьянинъ не слишкомъ податливъ на внѣшнее выраженіе своихъ глубокихъ, душевныхъ движеній. Выражаясь часто съ необычайною живостью о какихъ-нибудь мелочныхъ интересахъ, онъ затихаетъ и умолкаетъ, когда глубокое, сильное чувство хватаетъ его прямо за сердце; живыя черты страсти сходятъ тогда съ лица его и оно дѣлается спокойнымъ и серьезнымъ; и чѣмъ кажется глубже и сильнѣе чувство, тѣмъ сокровеннѣе таится оно въ душѣ русскаго: какъ добрый, умный хозяинъ далеко запрятываетъ онъ драгоцѣнныя вещи, выкладывая наружу только бездѣлушки. Такъ и теперь видно было только, что эти добрые люди смотрятъ какъ-то необыкновенно торжественно и молятся еще съ большимъ, чѣмъ обыкновенно, усердіемъ. Возлѣ меня стоялъ высокій, еще бодрый и сильный ста-

рикъ, а рядомъ съ нимъ мальчикъ лѣтъ 12-ти, должно быть сынъ, а можетъ быть и внукъ старика, оба въ нагольныхъ тулупахъ. Лицо старика было важно и задумчиво; красивое, открытое лицо мальчика сіяло веселостью; а его не по лѣтамъ сильныя и развитыя руки, пропитанныя насквозь какою-то черною краскою, показывали, что онъ только по праздникамъ выглядываетъ на свѣтъ Божій изъ кузницы или слесарни. При началѣ молебствія оба, и старикъ и мальчикъ, положили по нѣскольку земныхъ поклоновъ, послѣ чего старикъ измѣнилъ немного своему серьезному виду, посмотрѣлъ на мальчика сверху съ необыкновенною нѣжностью и провелъ по его дѣтской головкѣ своею морщинистою и мозолистою рукою: эта рука дрожала. Не трудно понять, что выражало это невольное движеніе!

При выходѣ изъ церкви я слышалъ въ толпѣ нѣсколько отрывистыхъ восклицаній, въ родѣ слѣдующихъ: „Слава Тѣ, Христосъ! дождались же и мы праздника!! Дай Богъ много лѣтъ здравствовать батюшкѣ Царю!! Сдержалъ Онъ свое слово: видно царское слово не мимо идетъ!! Вспомнилъ Онъ, сердешный, и объ насъ! Вотъ ужъ истинно Бога молить должны!!“ и т. п.

„Слышь ты: еще два года!“ сказалъ молодой извозчикъ. „А то какъ же? Тебѣ вотъ такъ сейчасъ и сдѣлай! Ты и лошадь, такъ и ту три часа закладываешь“, замѣтилъ ему его товарищъ.

На улицѣ какой-то малый, должно быть фабричный, опохмелившійся съ утра, попробовалъ было крикнуть „ура“. „Ты чего горло-то распустилъ; чего орешь, пьяные твои глаза!!“ „Экъ, окаянный, въ какой день нализался!“ посыпались на него со всѣхъ сторонъ, и попытка громкой манифестаціи не удалась. „Чего взъѣлись? Ишь вы!“ проворчалъ сквозь зубы бѣдный малый и пристыженный побрелъ домой.

Когда выходили изъ церкви, солнце свѣтило ярко и въ воздухѣ вѣяло весеннимъ тепломъ. Мнѣ невольно показалось, что сегодня день Свѣтлаго Христова Воскресенья. Придя домой, я радостно поздравилъ семью съ *освобожденіемъ крестьянъ!* Такое привѣтствіе вынесли сегодня изъ Божьяго храма и внесли въ свой домъ многія тысячи русскихъ людей, а въ нѣсколько дней эта радостная вѣсть разлетится по лицу русской земли — отъ Нѣмана до Урала и отъ береговъ Бѣлаго до Чернаго моря! Въ лѣтопи-

сяхъ Россіи нѣтъ болѣе свѣтлаго, болѣе христіанскаго дня! Боже! благослови Виновника этой великой радости русской земли, Виновника этого истинно-христіанскаго торжества—и подвига, которымъ будетъ вѣчно хвалиться Россія и человѣчество.

Замѣчательный день этотъ прошелъ гораздо тише и трезвѣе, чѣмъ тѣ же дни прошлыхъ годовъ. Къ общему удивленію, пьяныхъ на улицахъ вовсе не было; тогда какъ еще въ прошедшемъ году въ этотъ же самый день нельзя было сдѣлать шагу на улицѣ, чтобъ не наткнуться на самую безобразную толпу.

— Ты, кажется, выпилъ немножко,— сказалъ я извозчику, красное лицо котораго и опухшіе глаза внушали мнѣ нѣкотораго рода опасеніе.

— Нѣтъ ужъ, баринъ, напрасно! Вотъ сегодня-то я и не пилъ,—отвѣчалъ извозчикъ нѣсколько обиженнымъ тономъ: —вчера, грѣшенъ человѣкъ, вчера выпилъ; а сегодня не пилъ, ей-ей, не пилъ—и не буду!—прибавилъ онъ съ необычайною увѣренностью въ голосѣ.

— Слышалъ ты сегодня царскій указъ?—спросилъ я его.

— Слышалъ, батюшка, да что-то не совсѣмъ понялъ.

— Что же ты не понялъ?

— Да вотъ того, какъ мы съ барами-то раздѣлимся. Кабы такъ сдѣлать, чтобы и намъ было хорошо, да имъ не обидно: всѣмъ, всѣмъ чтобъ хорошо было.

— Такъ и сдѣлано.

— Ну, и слава-те Христосъ,—заключилъ извозчикъ, хлестнувъ лошадь.

Прошедшіе годы въ эти самые дни я никогда не могъ заснуть всю ночь: неистовые крики пьянаго люда, гиканье, пьяныя пѣсни, неумолкая раздавались подъ окнами моей квартиры; теперь я ничего не слыхалъ, хотя просидѣлъ далеко за полночь.

На другой день утромъ пришелъ ко мнѣ одинъ знакомый иностранецъ М., и разговоръ, конечно, начался о вчерашнемъ событіи.

— Страненъ вашъ русскій народъ,—сказалъ мнѣ М.—такое важное для него событіе, котораго онъ ждалъ, казалось, съ большимъ нетерпѣніемъ, и ни малѣйшей манифестаціи! Я нарочно вчера цѣлый день ѣздилъ по улицамъ, думая на что-нибудь наткнуться.

— Манифестація была, только вы ее не замѣтили, — сказалъ я М.

— Гдѣ? Какая?

— Очень оригинальная: вчера, въ послѣдній день масляницы. кабаки были пусты, а церкви полны. Говорятъ, что винопродавцы очень недовольны объявленіемъ манифеста въ послѣдній день масляницы; а я самъ слышалъ, какъ одинъ изъ нихъ разсчитывалъ на огромную выручку въ день объявленія манифеста—и какъ жестоко ошибся!

— Знаете, — продолжалъ М.:—мнѣ невольно пришло вчера на мысль, что тогда какъ у васъ это по истинѣ великое дѣло совершилось тихо, безъ шума, спокойно, на другой половинѣ земного шара за подобный же принципъ великое государство распалось на двѣ половины и готовится кровавый споръ.

— Всѣ великія дѣла дѣлаются тихо и безъ шума; что же касается до сѣверо-американскихъ событій, то если въ нихъ есть много грустнаго и позорнаго, то есть за то также много великаго и утѣшительнаго: гнусна толпа рабовладѣльцевъ, защищающихъ съ оружіемъ въ рукахъ отвратительный принципъ рабства; но какая великая, христіанская идея оживляетъ тѣхъ людей, которые съ оружіемъ въ рукахъ готовы защищать права бѣднаго чернаго человѣка. Исходъ борьбы не подлежитъ сомнѣнію. Принципъ рабства въ настоящее время не только отвратительное явленіе, но и политическая безсмыслица. Но наше же крѣпостное состояніе никогда и не было рабствомъ вполнѣ; у насъ, къ счастью, никогда не гибла мысль, что наши крѣпостные крестьяне — наши братья по религіи, по языку, по племени, по отечеству, по исторіи.

Сегодня въ книжныхъ лавкахъ толпы народа всѣхъ классовъ: всякій хочетъ запастись „Высочайше утвержденнымъ въ 19-й день февраля 1861 года положеніемъ о крестьянахъ, *вышедшихъ* изъ крѣпостной зависимости“. Я насилу досталъ себѣ одинъ экземпляръ: говорятъ, въ одинъ день проданы десятки тысячъ.

Нѣтъ сомнѣнія, конечно, что „Положеніе“ возбуждаетъ много толковъ и всякій глядитъ на него съ своей точки зрѣнія. Я тоже. разсматривая его, думалъ о томъ, что мнѣ ближе всего: Боже мой, сколько нужно школъ, школъ и школъ для всего этого народа, возрожденнаго къ гражданской жизни! И не школъ грамот-

ности только, а такихъ, въ которыхъ бы народъ научился употреблять съ пользою для себя и для другихъ свою свободу.

Къ составленію положеній подобныхъ тому, которое теперь уже издано для *бывшихъ* крѣпостныхъ крестьянъ, приступлено и для крестьянъ всѣхъ другихъ вѣдомствъ; а перечитывая статьи положенія, видишь на каждомъ шагу, что въ должности сельскихъ старостъ, сборщиковъ податей, смотрителей хлѣбныхъ магазиновъ, училищъ и больницъ, въ должности волостныхъ старшинъ и волостныхъ судей нужны не только люди грамотные, но люди съ прочными основами умственнаго и нравственнаго образованія.

Не довольно умѣть прочитать законъ, но должно еще понять его и умѣть и захотѣть приложить его къ дѣлу. Между чтеніемъ закона и пониманіемъ его съ искреннимъ желаніемъ его выполненія — огромныя разстоянія, которыя могутъ быть сокращены только добрымъ и прочнымъ первоначальнымъ воспитаніемъ и ученьемъ.

Что наше сельское населеніе имѣетъ достаточно финансовыхъ средствъ, чтобы имѣть порядочныя школы, въ этомъ не можетъ быть ни малѣйшаго сомнѣнія. Пусть одна пятая доля того, что идетъ на содержаніе кабаковъ и всей откупной братіи, пойдетъ на устройство и содержаніе школъ, и черезъ пять шесть лѣтъ не будетъ деревни въ тридцать дворовъ, въ которой бы не было порядочной школы. Въ томъ, что охота къ ученію пробудилась въ русскомъ народѣ, также сомнѣваться, кажется, уже невозможно: гдѣ только ни откроется школа — и въ два, три дня она уже биткомъ набита. Но *гдѣ взять учителей, да такихъ учителей, которые бы вносили въ народъ не одно знаніе грамоты, но умственное образованіе, христіанскій характеръ и тѣ гражданскія правила жизни, на которыхъ покоится благоденствіе государства?* Вотъ, по моему мнѣнію, одинъ изъ самыхъ важныхъ государственныхъ вопросовъ въ настоящее время. Я пытался уже, насколько позволяли мои силы, рѣшить его, конечно, теоретически, и въ этой же книжкѣ журнала помѣщено окончаніе „проекта учительскихъ семинарій въ Россіи“. Нисколько не сомнѣваюсь, что въ этомъ проектѣ много ошибочнаго, много неприложимаго къ дѣлу; но я надѣялся моею статьею содѣйствовать къ возбужденію въ литературѣ сочувствія къ этому важному вопросу. Уже въ прошедшемъ году написана

была по этому поводу прекрасная статья въ „Журналѣ для воспитанія“, и потомъ снова все замолкло. А между тѣмъ, хорошія школы необходимы теперь, какъ воздухъ; народъ самъ сознаетъ потребность учиться, а учителей нѣтъ и нѣтъ!

Припомнимъ же при этомъ удобномъ случаѣ, что улучшеніе быта сельскаго народонаселенія не окончено „Положеніемъ“, а только что имъ начато, и что безъ содѣйствія школъ, безъ содѣйствія правильнаго умственнаго и нравственнаго образованія народа это улучшеніе ни въ какомъ случаѣ не можетъ пойти ни быстро, ни правильно. Для крестьянъ открывается теперь обширное поприще полноправной гражданской жизни; но сколько въ этой жизни есть правъ, столько же и обязанностей. Одна изъ первѣйшихъ обязанностей всякаго гражданина и отца семейства—приготовить въ своихъ дѣтяхъ полезныхъ для общества гражданъ: одно изъ священнѣйшихъ правъ человѣка, рождающагося въ мірѣ—право на правильное и доброе воспитаніе.

Проектъ учительской семинаріи.

Самый существенный недостатокъ въ дѣлѣ русскаго народнаго просвѣщенія есть недостатокъ хорошихъ наставниковъ, спеціально подготовленныхъ къ исполненію своихъ обязанностей. Недостатокъ этотъ особенно чувствуется въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній, въ уѣздныхъ и приходскихъ училищахъ, въ младшихъ классахъ гимназій. Чѣмъ ниже сфера учебной дѣятельности наставника, или, лучше сказать, чѣмъ глубже идетъ она въ массы народа и въ дѣтство человѣка, тѣмъ менѣе, конечно, требуется отъ наставника познаній; но за то, тѣмъ болѣе долженъ онъ быть хорошимъ воспитателемъ и дѣйствовать своимъ преподаваніемъ не на одно обогащеніе ума познаніями, но на развитіе всѣхъ умственныхъ и нравственныхъ силъ воспитанника. Вотъ почему для такого рода преподавателей въ особенности необходимо спеціальное педагогическое подготовленіе, тѣмъ болѣе, что нельзя ожидать, чтобы они сами, при ограниченности своихъ познаній, могли самостоятельно подготовиться къ своему дѣлу, такъ-какъ знаніе иностранныхъ языковъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ чтеніе иностранныхъ педагогическихъ сочиненій для нихъ большею частію недоступно. Кромѣ того, въ дѣлѣ воспитанія одного *знанія* еще крайне недостаточно, а необходимо и *умѣнье*. Природные воспитательные таланты, сами себѣ прокладывающіе дорогу въ дѣлѣ воспитанія, встрѣчаются рѣже, чѣмъ какіе-либо другіе таланты; а потому и нельзя разсчитывать на нихъ тамъ, гдѣ требуются многія тысячи учителей. Но знаніе и умѣнье преподавать и дѣйствовать преподаваніемъ на умственное и нравственное развитіе дѣтей могутъ быть сообщены молодымъ людямъ и необладающимъ особенными

способностями. Кромѣ того, въ каждомъ наставникѣ, а особенно въ тѣхъ наставникахъ, которые назначаются для низшихъ училищъ и народныхъ школъ, важно не только умѣнье преподавать, но также характеръ, нравственность и убѣжденія, потому-что въ классахъ малолѣтнихъ дѣтей и въ народныхъ школахъ больше вліянія оказываетъ на учениковъ личность учителя, чѣмъ наука, излагаемая здѣсь въ самыхъ элементарныхъ началахъ. Даже и познанія этого рода учителей должны имѣть нѣкоторую особенность, которой не могутъ дать имъ ни гимназія, ни университетъ. Познанія эти, не глубокія и не обширныя, должны отличаться энциклопедичностью и въ то же время оконченностью, опредѣленностью и ясностью.

Всѣ эти соображенія и, кромѣ того, желаніе правительствъ имѣть прямое и положительное вліяніе на народное образованіе побудили правительства Германіи, Франціи и Англіи къ учрежденію *учительскихъ семинарій и нормальныхъ школъ*, назначенныхъ въ особенности для приготовленія наставниковъ народныхъ училищъ. Семинаріи эти и нормальныя школы оказали столь благопріятное дѣйствіе на народное образованіе, что число ихъ въ послѣднее десятилѣтіе умножилось весьма быстро и умножается ежегодно. Въ Пруссіи, напримѣръ, въ теченіе нынѣшняго столѣтія открыто 50 учительскихъ семинарій, изъ которыхъ нѣкоторыя достигли цвѣтущаго состоянія; но и это число семинарій оказывается недостаточнымъ при населеніи Пруссіи въ 17 милліоновъ душъ.

Въ Россіи, за исключеніемъ Остзейскихъ провинцій, нѣтъ ни одного заведенія. *Педагогическій Институтъ* приготовлялъ въ особенности преподавателей для среднихъ и высшихъ учебныхъ заведеній; а усвоивъ себѣ университетскій курсъ наукъ и закрывъ свою практическую школу, Педагогическій Институтъ потерялъ совершенно всякій спеціально-педагогическій характеръ и сдѣлался какимъ-то безполезнымъ дополненіемъ къ университету.

Въ *Проектѣ устава низшихъ и среднихъ народныхъ училищъ* предположено открыть при гимназіяхъ и народныхъ училищахъ приготовительные педагогическіе курсы. Но нельзя ожидать, чтобы изъ этихъ курсовъ могли выходить педагоги, приготовленные хотя сколько-нибудь порядочно теоретически и практи-

чески къ воспитательной дѣятельности. Едва ли наши гимназіи имѣютъ сами достаточно педагогическихъ знаній и силъ, чтобы образовать хорошихъ педагоговъ. Кромѣ того, самый курсъ гимназіи разсчитанъ болѣе на приготовленіе молодыхъ людей къ университету, чѣмъ на образованіе наставниковъ народныхъ школъ. Курсъ наукъ уѣздныхъ училищъ болѣе гимназическаго соотвѣтствуетъ потребностямъ образованія народныхъ наставниковъ; но едва ли мы можемъ ожидать, чтобы наши уѣздныя училища, сами крайне нуждающіяся въ педагогическихъ силахъ, могли приготовить сколько-нибудь хорошихъ педагоговъ. Познакомиться съ лучшими теоріями заграничной педагогики и различными методами преподаванія, испробовать ихъ на дѣлѣ, выработать изъ нихъ сколько-нибудь самостоятельно приложимую къ намъ теорію и привести ее въ исполненіе вовсе не такъ легко, чтобы кто-нибудь былъ въ правѣ ожидать этого отъ нашихъ уѣздныхъ учителей. Эти приготовительные курсы могутъ, конечно, принести большую пользу, но только тогда, когда для воспитанниковъ ихъ, испытавшихъ уже свои силы и способности на педагогическомъ поприщѣ, будетъ открыта возможность дальнѣйшаго педагогическаго образованія—какъ теоретическаго, такъ и практическаго.

Приготовительные педагогическіе курсы существуютъ также въ Германіи и Англіи при различныхъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ; но тамъ эти курсы имѣютъ назначеніе только облегчать выборъ воспитанниковъ учительскимъ семинаріямъ и нѣсколько подготовлять къ нимъ молодыхъ людей.

Кромѣ того, и по самому устройству своему, предположенные у насъ педагогическіе курсы при университетахъ и гимназіяхъ не могутъ приготовить настоящихъ педагоговъ. Требуя отъ наставника, чтобы онъ не однимъ ученьемъ, но всѣмъ своимъ характеромъ имѣлъ вліяніе на столь же всестороннее развитіе своихъ воспитанниковъ, должно позаботиться и о томъ, чтобы педагогическое подготовленіе наставниковъ не ограничивалось однимъ теоретическимъ и практическимъ обученіемъ. Вотъ почему въ Германіи, послѣ многихъ попытокъ, пришли къ убѣжденію, что учительскія семинаріи должны быть по преимуществу заведенія закрытыя, *интернаты*, тогда какъ въ отношеніи всякаго другого рода учебныхъ заведеній въ той же Германіи господствуетъ совершенно противоположное мнѣніе.

Причины, требующія устройства особыхъ учительскихъ семинарій и того, чтобы эти заведенія были *интернаты*, выкажутся еще яснѣе, если взглянуть на то, къ какой цѣли должна стремиться всякая учительская семинарія или, другими словами, какія качества долженъ имѣть учитель народной школы или воспитатель малолѣтнихъ дѣтей, чтобы съ успѣхомъ выполнять свои обязанности.

1. Для учителя всякой народной, точно такъ же какъ и всякой элементарной школы [1]), нѣтъ надобности въ обширныхъ познаніяхъ, которыя скорѣе вредно могутъ подѣйствовать на его дѣятельность. Вотъ почему нѣкоторымъ прусскимъ семинаріямъ прямо ставится въ обязанность — не переучить (nicht überlehrnen) будущихъ учителей. И дѣйствительно, обширныя познанія могутъ только вытѣснить учителя изъ той скромной колеи, которую онъ для себя избралъ, и помѣшать его ограниченной, но въ высшей степени важной для государства дѣятельности.

2. Но небольшія свѣдѣнія народнаго учителя должны быть по возможности ясны, точны и опредѣленны. Такъ, напримѣръ, обширныя филологическія познанія не нужны народному и элементарному учителю—филологическія идеи скорѣе принесутъ ему вредъ, чѣмъ пользу, — но та небольшая грамота, которою онъ обладаетъ, должна быть ясна, точна и опредѣленна. Германскіе педагоги именно замѣчаютъ, что молодые люди, слушавшіе университетскіе курсы и вынесшіе изъ нихъ высокія научныя идеи, по большей части являются дурными элементарными и народными учителями, внося эти идеи со всею ихъ обширностью и вмѣстѣ со всею ихъ неопредѣленностью въ свою школьную дѣятельность. То же самое замѣчаніе приложимо и къ нашимъ уѣзднымъ училищамъ и младшимъ классамъ гимназій.

3. Свѣдѣнія учителя народной школы должны быть очень разнообразны. Онъ долженъ имѣть познаніе не только въ законѣ Божіемъ, грамматикѣ, ариѳметикѣ, географіи и исторіи, но и въ естественныхъ наукахъ, медицинѣ, сельскомъ хозяйствѣ; кромѣ того, умѣть хорошо писать, рисовать, чертить, читать ясно и вырази-

[1]) Между образованіемъ учителя элементарной и учителя народной школы есть значительная разница; но въ этомъ предварительномъ проектѣ не мѣсто входить въ подробности.

тельно и, если возможно, даже пѣть. Тогда только онъ будетъ въ состояніи сообщать ученикамъ своимъ свѣдѣнія, необходимыя или полезныя для нихъ въ жизни. Гимназическое же ученіе даетъ съ одной стороны слишкомъ много свѣдѣній, а съ другой—слишкомъ мало для народнаго учителя. Кромѣ того, не только въ каждомъ классѣ гимназіи, но и во всей гимназіи, нѣтъ и не можетъ быть той оконченности въ образованіи, той ограниченности и вмѣстѣ той полноты и отчетливости, которая требуется въ образованіи народнаго учителя. Страннымъ можетъ показаться, если мы скажемъ, что у насъ весьма трудно найти преподавателя для малолѣтнихъ классовъ, который бы умѣлъ читать такъ ясно, громко и выразительно. отчетливо и впечатлительно, какъ этого требуетъ слабое еще развитіе способности вниманія въ дѣтяхъ; а учитель народной школы или малолѣтнихъ классовъ долженъ часто прибѣгать не только къ письму, но даже къ рисованію, если хочетъ напечатлѣть вѣрно и прочно первые и потому самые важные образы въ душѣ дитяти.

4. Въ самой передачѣ свѣдѣній въ народныхъ школахъ, гдѣ учитель становится лицомъ къ лицу съ такимъ классомъ народа, для котораго вовсе не назначаются гимназіи, имѣется много особенностей, такъ что хорошій учитель гимназіи не будетъ еще хорошимъ учителемъ народной школы.

5. Методъ преподаванія можно изучить изъ книги или со словъ преподавателя, но пріобрѣсть навыкъ въ употребленіи этого метода можно только дѣятельною и долговременною практикою. Въ германскихъ учительскихъ семинаріяхъ практикантъ обыкновенно сначала присутствуетъ на урокахъ хорошаго учителя и помогаетъ ему по его указанію, а потомъ самъ пробуетъ преподавать по лекціи, составленной заранѣе и обдуманной съ учителемъ. При такомъ урокѣ практиканта присутствуютъ его товарищи и учителя, и замѣчаютъ каждую его ошибку; а послѣ урока, въ особомъ педагогическомъ собраніи высказываютъ практиканту всѣ сдѣланныя на его лекціи замѣчанія, при чемъ обращается вниманіе даже на мельчайшія подробности преподаванія, какъ-то: на интонацію, движенія и проч. Выслушавъ эти замѣчанія, практикантъ приготовляется къ новому уроку. Такое приготовленіе вначалѣ бываетъ очень медленно и трудно: практикантъ не только долженъ уяснить себѣ предметъ урока во всѣхъ подробностяхъ,

но придумать объясненія, выраженія, вопросы, приготовиться ко всѣмъ случайностямъ урока, обдумать каждое движеніе. Понятно, что послѣ двухъ или трехъ лѣтъ такихъ занятій изъ практиканта образуется хорошій преподаватель съ отличными преподавательскими пріемами и привычками, и что, кромѣ того, предметъ преподаванія установится въ его головѣ въ полной ясности и опредѣленности. Но, конечно, такія упражненія, такія педагогическія бесѣды, такая взаимная критика и взаимное подражаніе гораздо удобнѣе дѣлаются при совмѣстной жизни семинаристовъ въ интернатѣ.

6. Отъ учителя народной школы, особенно живущаго въ деревнѣ или въ небольшомъ городкѣ, справедливо требовать, чтобы жизнь его не только не подавала повода къ соблазну, не только не разрушала уваженія къ нему въ родителяхъ и дѣтяхъ, но, напротивъ, служила примѣромъ какъ для тѣхъ, такъ и для другихъ, и не противорѣчила его школьнымъ наставленіямъ. Только при этомъ условіи онъ можетъ имѣть нравственное вліяніе на дѣтей и его школьная дѣятельность будетъ истинно-воспитательною дѣятельностью. Вотъ почему въ учительскихъ семинаріяхъ молодые люди, избравшіе для себя скромную карьеру народнаго учителя, должны привыкать къ жизни простой, даже суровой и бѣдной, безъ свѣтскихъ развлеченій, къ жизни съ природой, строгой, аккуратной, честной и въ высшей степени дѣятельной. Понятно, что только въ закрытомъ заведеніи можно имѣть сильное вліяніе на образованіе привычекъ къ такой жизни и, кромѣ того, узнать нравственныя качества будущаго учителя.

7. Выше уже было сказано о важномъ значеніи нравственныхъ качествъ и убѣжденій народнаго учителя. Но на убѣжденіе и нравственность молодого человѣка въ 18 и 19 лѣтъ ничто не имѣетъ такого вліянія, какъ тотъ кружокъ товарищей, въ которомъ онъ живетъ. Выборъ этого кружка, избавленіе его отъ вредныхъ членовъ, наблюденіе за его направленіемъ, все это возможно только въ интернатѣ.

8. Нѣтъ нужды доказывать, что убѣжденія всякаго народнаго учителя христіанскаго народа должны быть проникнуты идеей христіанства. Вотъ почему народныхъ учителей вредно возводить на ту среднюю ступень образованія или, лучше сказать, сообщать имъ то поверхностное, самонадѣянное полуобразованіе, которое скорѣе

всего ведетъ къ сомнѣнію въ религіи, а потомъ къ безвѣрію. Ожидать, чтобы учитель народной школы самъ перешагнулъ за эту ступень и достигъ того высшаго образованія, которое снова возвращаетъ человѣка къ религіи, никакъ нельзя. При образованіи учителей для народныхъ школъ болѣе всего нужно бояться этого полуобразованія, возбуждающаго самонадѣянность и не дающаго положительныхъ и полезныхъ знаній. Познанія, безопасныя для человѣка, которому предстоитъ еще много учиться, не безопасны для того, кто оканчиваетъ ученіе почти на первой его ступени. По этой причинѣ нельзя образовать хорошаго народнаго учителя, вырвавъ его изъ средины гимназическаго или университетскаго курса.

По этой уже самой причинѣ слѣдуетъ зорко наблюдать не только за тѣмъ, что учатъ будущіе учители, но и за тѣмъ, что они читаютъ, и съ какой литературой они знакомятся. Иная книга или даже двѣ, три журнальныя статьи, прочитанныя молодымъ человѣкомъ 17-ти или 18-ти лѣтъ, могутъ сгубить въ немъ навсегда будущаго народнаго учителя; тогда какъ эти же самыя статьи не произведутъ на него никакого впечатлѣнія, если онъ уже укрѣпится въ своихъ убѣжденіяхъ и войдетъ въ сферу своей практической дѣятельности.

Само собою разумѣется, что одной запретительной, ограждающей дѣятельности еще недостаточно. Всего болѣе, конечно, должно ожидать отъ того умственнаго и нравственнаго вліянія, которое начальники семинаріи и наставники ея могутъ имѣть при совмѣстной жизни съ семинаристами и при безпрестанныхъ съ ними сношеніяхъ. Только въ закрытыхъ заведеніяхъ образуется тотъ духъ заведенія, который столько же можетъ быть гибеленъ, сколько и спасителенъ. Но если первоначально составъ семинаріи образуется изъ людей достойныхъ, то вмѣстѣ съ тѣмъ положится и прочное основаніе характеру заведенія, которому уже невольно будутъ подчиняться вновь поступающіе члены. Отъ этой первоначальной закваски зависитъ весь успѣхъ семинаріи: характеръ выходящихъ изъ нея дѣятелей, а черезъ нихъ — и характеръ народнаго образованія. Вотъ почему необходимо учредить учительскія семинаріи сначала въ скромныхъ размѣрахъ, такъ чтобы можно было надѣяться совладать съ направленіемъ первыхъ воспитанниковъ и, убѣдившись

вполнѣ въ ихъ направленіи, осторожно и понемногу подбавлять къ нимъ новыя личности. Вотъ почему также въ интернатъ семинаріи нельзя принимать всѣхъ желающихъ, но только по строгому выбору, изъ людей, спеціально къ тому подготовленныхъ, по крайней мѣрѣ настолько, чтобы выразить ихъ характеръ и способности, подающія надежду образовать изъ нихъ хорошихъ дѣятелей на поприщѣ народнаго образованія. Еще лучше, если сама семинарія можетъ имѣть непосредственное и долговременное наблюденіе за подготовленіемъ будущихъ своихъ воспитанниковъ.

Всѣ изложенныя выше соображенія ведутъ къ тому заключенію, что, во-первыхъ, учительскія семинаріи для приготовленія учителей народныхъ и элементарныхъ школъ необходимы; во-вторыхъ, что учительскія семинаріи должны быть заведенія закрытыя; въ-третьихъ, что ученики должны поступать въ нихъ послѣ предварительнаго приготовленія и по строгому выбору; въ-четвертыхъ, что жизнь въ этихъ семинаріяхъ должна быть самая простая и строгая; въ-пятыхъ—ученіе не обширное, но энциклопедическое и особенно приноровленное къ назначенію воспитанниковъ; въ-шестыхъ, что при семинаріи должна быть обширная практическая школа; въ-седьмыхъ, что семинаріи не должны быть основываемы въ большихъ городахъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ должны находиться неподалеку отъ центровъ образованія.

Всѣ эти условія можно бы было соединить, устроивъ на первый разъ образцовую педагогическую семинарію при одномъ изъ нашихъ обширныхъ и богатыхъ средствами, мужскихъ сиротскихъ заведеній, выбравъ изъ нихъ для этого такое, которое находилось бы невдалекѣ отъ одной изъ столицъ, или перенесши одно изъ столичныхъ заведеній въ окрестности столицы, отчего, конечно, не потерястъ, а выиграетъ много и самое воспитаніе сиротъ.

Мы выбираемъ для этой цѣли именно сиротское заведеніе по тремъ причинамъ: *во-первыхъ,* потому, что обширное сиротское заведеніе, богатое средствами, безъ новыхъ издержекъ для правительства, представляетъ уже само по себѣ обширную и разнообразную практическую школу, въ которой будущіе педагоги могутъ пріобрѣсти дѣйствительный навыкъ не только въ преподаваніи, но и въ воспитаніи; *во-вторыхъ,* потому, что хорошимъ педагогомъ *легко* можетъ сдѣлаться только тотъ, кто самъ получилъ правиль-

вое педагогическое воспитаніе. Мы по большей части учимъ такъ, какъ насъ самихъ учили, и исключенія изъ этого правила слишкомъ рѣдки, чтобы можно было на нихъ разсчитывать въ дѣлѣ народнаго образованія; *въ-третьихъ,* наконецъ, мы настаиваемъ на учрежденіи учительской семинаріи при сиротскомъ заведеніи потому, что педагогическая семинарія при сиротскомъ заведеніи откроетъ для сиротъ самое лучшее и самое полезное назначеніе въ жизни, такъ какъ въ настоящее время Россія ни въ чемъ столько не нуждается, какъ въ народныхъ учителяхъ. Какое лучшее назначеніе можно избрать для сироты, обязаннаго всѣмъ своимъ воспитаніемъ правительству, какъ не назначеніе народнаго учителя?

Высказывая послѣднюю мысль, мы никакъ не хотимъ сказать, что всякій сирота, получившій воспитаніе отъ правительства, долженъ непремѣнно по тому уже самому сдѣлаться народнымъ учителемъ; не доказываемъ также и того, что другія лица, кромѣ сиротъ, не могутъ быть допускаемы въ учрежденія семинаріи и не могутъ сдѣлаться учителями народа. Мы одинаково далеки отъ обѣихъ крайностей и знаемъ очень хорошо, что прежде всего отъ народнаго учителя требуется, чтобы онъ имѣлъ призваніе, охоту и способность къ своей дѣятельности; но мы говоримъ только, что въ числѣ различныхъ назначеній, избираемыхъ для сиротъ, воспитываемыхъ на счетъ правительства, назначеніе педагогическое должно занимать первое мѣсто.

Никакое сиротское заведеніе не можетъ назначить одной какой-нибудь жизненной цѣли для призрѣваемыхъ имъ сиротъ. Замѣняя для нихъ родителей, оно должно и поступать, какъ поступаютъ благоразумные родители: давать каждому сиротѣ (по возможности) образованіе, сообразное съ его способностями и наклонностями, и открывать каждому изъ нихъ ту дорогу въ жизни, которая сообразна съ его способностями, наклонностями и образованіемъ. Всякое однообразное назначеніе для воспитанниковъ сиротскаго заведенія непремѣнно парализуетъ его воспитательную и образовательную дѣятельность, чему мы имѣемъ нѣсколько живыхъ и поучительныхъ примѣровъ передъ глазами. Именно это однообразіе назначенія тяготѣетъ надъ нашими сиротскими заведеніями въ настоящее время, тогда какъ лучшія заграничныя сиротскія заведенія давно уже признали эту истину и приготовляютъ своихъ

воспитанниковъ къ самымъ разнообразнымъ назначеніямъ въ жизни: таково, напримѣръ, прекрасное учрежденіе Франка въ Галлѣ. Однообразіе назначенія имѣетъ на сиротское заведеніе губительное вліяніе, потому что всякое сиротское заведеніе, принимая дѣтей не по выбору, не по экзамену, а только потому, что они сироты, не можетъ указать для нихъ напередъ никакого общаго назначенія и не можетъ требовать отъ нихъ выполненія никакого опредѣленнаго и тѣмъ болѣе обширнаго учебнаго курса. Мы видимъ, что въ нашихъ гимназіяхъ, гдѣ дается только одно общее образованіе, едва ли одна десятая часть учениковъ оканчиваетъ полный курсъ ученія, остальные же выходятъ, не кончивъ курса. Но что же будетъ, если къ предметамъ общаго образованія прибавить цѣлый курсъ какихъ-нибудь спеціальныхъ наукъ? Выходить изъ заведенія сироты не могутъ. Куда дѣваться сиротѣ, у котораго нѣтъ ни отца, ни матери, или у котораго хотя и есть мать, но до того бѣдная, что сама едва прокармливается трудами рукъ своихъ или даже просто подаяніемъ? Неудивительно, что при такомъ положеніи заведенія оно, по необходимости, должно будетъ для всѣхъ своихъ воспитанниковъ ослабить свой учебный курсъ и проходить его болѣе по формѣ, чѣмъ на самомъ дѣлѣ. Такое же ослабленіе ученія неминуемо ведетъ за собою лѣность и даже апатію къ занятію. Лѣность же въ закрытомъ и особенно въ сиротскомъ заведеніи является обильнымъ источникомъ нравственной порчи; потому что всякое закрытое, а тѣмъ болѣе сиротское заведеніе рѣшительно не представляетъ того, по крайней мѣрѣ, безвреднаго препровожденія времени для дѣтей, которое оставляетъ нетронутыми ихъ умственныя и нравственныя силы, если уже не развиваетъ ихъ помимо правильнаго воспитанія и преднамѣреннаго ученія, какъ это случается часто съ учениками гимназій, которые хотя и лѣнятся въ классахъ, но тѣмъ не менѣе развиваются умственно и нравственно дома при сколько-нибудь благопріятныхъ условіяхъ домашней жизни.

Признавъ такимъ образомъ полную необходимость возможнаго разнообразія назначеній для воспитанниковъ всякаго сиротскаго заведенія, мы изложимъ теперь наши мысли о томъ, какъ должно быть устроено такое заведеніе, чтобы, *во-первыхъ*, выполнить свою главную цѣль—воспитаніе въ сиротахъ полезныхъ дѣятелей для

общественной жизни, *во-вторыхъ,* подготовить будущихъ педагоговъ въ тѣхъ изъ своихъ воспитанниковъ, которые выкажутъ къ тому наклонность и способность, и *въ-третьихъ*, представить для семинаріи обширную и хорошо устроенную практическую школу. Понятно такимъ образомъ, что мы самымъ ходомъ дѣла поставлены въ необходимость говорить объ устройствѣ предполагаемаго обширнаго сиротскаго заведенія, прежде чѣмъ скажемъ объ устройствѣ при немъ учительской семинаріи. Говорить вообще объ устройствѣ какого бы то ни было сиротскаго заведенія, не имѣя въ виду того или другого въ особенности, мы можемъ уже потому, что всѣ сиротскія заведенія, какого бы рода они ни были, имѣютъ одну главную цѣль: замѣнить по возможности родителей дѣтямъ, дать имъ воспитаніе и поставить ихъ на такую дорогу въ жизни, на которой они могли бы быть дѣятельными, честными и полезными членами государства, которое ихъ воспитало. Эта общая цѣль всякаго сиротскаго заведенія сама по себѣ уже даетъ главныя черты его устройства, и мы скажемъ объ этомъ устройствѣ настолько, насколько оно опредѣляется цѣлью каждаго сиротскаго заведенія.

Пріемъ воспитанниковъ въ сиротское заведеніе.

Изъ какого бы сословія сироты ни принимались, но, конечно, должны приниматься только потому, что они сироты, безъ всякихъ соображеній насчетъ ихъ способностей и познаній. Это же возможно только тогда, когда заведеніе беретъ на себя обязанность родительскую: такъ или иначе, но во всякомъ случаѣ пристроить взятаго на воспитаніе сироту.

Кажется, что во всѣхъ нашихъ сиротскихъ воспитательныхъ заведеніяхъ принимаемыя въ нихъ дѣти немедленно начинаютъ жить вмѣстѣ съ прочими воспитанниками, тогда какъ въ сиротскихъ заграничныхъ заведеніяхъ вновь принимаемые воспитанники содержатся отдѣльно въ продолженіе нѣсколькихъ мѣсяцевъ, а иногда даже цѣлаго года и болѣе. Это полезное правило необходимо соблюдать и въ нашихъ сиротскихъ заведеніяхъ, какъ потому, что вновь принимаемый сирота можетъ внести съ собою въ заведеніе иногда весьма опасные пороки, часто пріобрѣтаемые ре-

бенкомъ въ бѣдственномъ состояніи сиротства, такъ и потому, что дитя должно постепенно пріучаться къ жизни въ общественномъ заведеніи. Кромѣ того, всякому извѣстно, какъ часто и какъ много маленькіе новобранцы терпятъ отъ товарищей, и что эта, иногда очень жесткая, школа почти никогда не остается безъ дурныхъ вліяній на характеръ дитяти, или ожесточая его, или подламывая его развитіе въ самомъ началѣ, или пріучая его къ разнымъ мелкимъ низостямъ, которыми онъ покупаетъ себѣ спокойствіе.

Желательно было бы весьма, чтобы малолѣтнія дѣти, поступающія въ сиротское заведеніе, не разомъ отвыкали отъ семейной жизни, или, по крайней мѣрѣ, сколько возможно воспользовались ея благодѣтельнымъ вліяніемъ, если судьба лишила ихъ семействъ въ самомъ раннемъ дѣтствѣ. Въ этомъ отношеніи мы можемъ указать на прекрасное учрежденіе, существующее для этой цѣли въ Гатчинскомъ сиротскомъ институтѣ и обязанномъ своимъ существованіемъ мысли и сердцу бывшаго инспектора Гатчинскаго института, г. Гугеля. Замѣтимъ кстати, что Гугель былъ едва ли не самый замѣчательный изъ русскихъ педагоговъ и что весьма было бы желательно, чтобы люди, близко знавшіе покойнаго, подарили нашу русскую педагогику, столь бѣдную замѣчательными личностями, полной біографіей Гугеля.

Въ Гатчинскій институтъ поступаютъ дѣти отъ 4-хъ или 5-ти до 12-ти лѣтняго возраста, и Гугель устроилъ сначала, кажется съ пожертвованіемъ своихъ собственныхъ средствъ, особую малолѣтнюю школу для дѣтей ниже десятилѣтняго возраста. Сироты эти поступаютъ въ небольшіе пансіоны, которыми завѣдываютъ дамы и которые расположены по городу въ частныхъ домахъ. Изъ этихъ пансіоновъ ходятъ они ежедневно въ малолѣтнюю школу, гдѣ проводятъ цѣлое утро отчасти въ играхъ, отчасти въ ученіи. Ученіе это было устроено Гугелемъ чрезвычайно раціонально и обличаетъ въ немъ не только замѣчательнаго практика-педагога, но и человѣка хорошо знакомаго съ тогдашней педагогической литературой Запада. По достиженіи дѣтьми десятилѣтняго возраста, они поступаютъ изъ малолѣтней школы въ институтъ. Такое учрежденіе слѣдовало бы устроить и при томъ сиротскомъ институтѣ, который избралъ бы своею цѣлью подготовлять изъ призрѣваемыхъ имъ сиротъ будущихъ наставниковъ.

Кто не знаетъ дѣла близко, по опыту, тотъ не можетъ себѣ и представить, какое губительное вліяніе оказываетъ на дѣтское развитіе всегда нѣсколько казарменная жизнь большого закрытаго заведенія. Если кто видалъ когда нибудь дитя, преждевременно родившееся въ свѣтъ и для котораго всякое, даже самое нѣжное прикосновеніе внѣшняго міра всегда слишкомъ грубо и жестко, тотъ пойметъ состояніе души ребенка, вырваннаго изъ теплыхъ мягкихъ, ничѣмъ незамѣнимыхъ нѣдръ семьи и брошеннаго въ казарменную жизнь обширнаго заведенія. Но объ этомъ мы будемъ имѣть случай поговорить въ другомъ мѣстѣ.

А. Элементарная школа.

Хорошая элементарная школа, преимущественно вызывающая развитіе способности въ душѣ дитяти и вводящая его разомъ и въ жизнь, и въ науку, должна быть фундаментомъ, зерномъ всякаго обширнаго сиротскаго заведенія. Но хорошая элементарная школа не менѣе же важна и для такого заведенія, въ которомъ могутъ получать воспитаніе будущіе педагоги. Мы, какъ замѣчено уже выше, по большей части учимъ другихъ такъ, какъ самихъ насъ учили, и вліяніе дурного или хорошаго ученія въ дѣтствѣ несравненно сильнѣе всякой прочитанной и даже обдуманной теоріи дѣйствуетъ на воспитателя. Кто наблюдалъ надъ учителями, тотъ вѣроятно пріобрѣлъ навыкъ по пріемамъ ихъ угадывать, въ какихъ заведеніяхъ получили они первоначальное воспитаніе. Правда, что всякій мыслящій человѣкъ обращается потомъ сознательно ко времени своего дѣтства и повѣряетъ критически все, что было въ немъ дурного и хорошаго; но сознать дурное и освободиться изъ-подъ его вліянія, особенно когда это вліяніе дѣйствовало на нашу молодую, неокрѣпшую и почти лишенную самостоятельнаго содержанія натуру—два дѣла совершенно различныя. Однако же, скажутъ намъ, высказывая такое положеніе, мы подрываемъ самую возможность улучшеній воспитанія и ученія, ибо говоримъ, кого учили и воспитывали дурно, тотъ и самъ будетъ воспитывать и учить дурно. Нѣтъ! Но этимъ мы объясняемъ только медленность всякихъ дѣйствительныхъ улучшеній въ дѣлѣ воспитанія и ученія. Немного такихъ привиллегированныхъ, отъ природы одаренныхъ

и сильныхъ натуръ, которыя не только критически разберутъ въ самихъ себѣ дурныя и хорошія вліянія дѣтства, не только сумѣютъ освободиться изъ-подъ этихъ дурныхъ вліяній, не только выработаютъ самостоятельно новыя начала, но и успѣютъ внести эти новыя начала въ плоть и кровь своей природы. Эти рѣдкія привиллегированныя натуры прокладываютъ новые пути въ воспитаніи человѣчества. За ними идутъ вторые, увлеченные геніемъ первыхъ: за ними медленно и упрямо двигается и остальная толпа воспитателей, безпрестанно оглядываясь назадъ, пока далекое прошлое не потонетъ за ними во мракѣ. Мы могли бы показать здѣсь примѣръ, какъ медленно проникаютъ дѣйствительныя педагогическія улучшенія въ воспитательную дѣятельность самыхъ образованныхъ народовъ и какъ и теперь еще не только во Франціи и въ Англіи, но даже въ Германіи, живутъ въ педагогической практикѣ такіе дикіе остатки средневѣковой схоластики, существованіе которыхъ хотя и объясняется исторіею, но вовсе не оправдывается разумомъ. Однако же, предоставивъ себѣ разъяснить это подробнѣе въ другое время, мы скажемъ здѣсь только, что если общество хочетъ имѣть хорошихъ учителей, то оно не только должно позаботиться устроить разсадники учителей или, другими словами, учительскія семинаріи, но и о томъ, чтобы въ эти разсадники поступали преимущественно люди, получившіе сами, по возможности, лучшее первоначальное воспитаніе и образованіе. Вотъ почему, если признана будетъ возможность устроить учительскую семинарію при какомъ-нибудь сиротскомъ заведеніи, то болѣе всего нужно заботиться о томъ, чтобы въ этомъ заведеніи была устроена возможно наилучшимъ образомъ элементарная школа, потому что дѣятельность этой школы непремѣнно отразится въ дѣятельности будущихъ учителей.

Проводя главныя черты проекта учительскихъ семинарій при сиротскихъ заведеніяхъ, мы, конечно, слишкомъ бы удалились отъ предмета, еслибы захотѣли выразить, что такое разумѣемъ мы подъ именемъ хорошей элементарной школы, а потому дадимъ здѣсь только общее о ней понятіе.

Всѣ наши общественныя воспитательныя заведенія страдаютъ однимъ общимъ недостаткомъ—недостаткомъ сознательнаго и обдуманнаго воспитательнаго вліянія на поступающія въ нихъ ежегодно

новыя массы дѣтей. Младшіе классы такихъ заведеній имѣютъ обыкновенно много параллельныхъ отдѣленій и бываютъ очень многолюдны. Воспитательная часть этихъ классовъ довѣряется обыкновенно нѣсколькимъ гувернерамъ съ разными названіями. Эти гувернеры не живутъ въ заведеніи и имѣютъ сношеніе съ дѣтьми только во время своей служебной дѣятельности. Являясь въ классы на дежурство, гувернеръ видитъ передъ собою толпу дѣтей, шумную, шаловливую, и вся его воспитательная дѣятельность можетъ быть выражена однимъ энергическимъ словомъ: „смирно!“ Тутъ не можетъ быть и рѣчи о томъ вліяніи, которое долженъ имѣть взрослый, хорошо развитой и нравственный человѣкъ на дитя. Отъ этого масса дѣтей въ нашихъ интернатахъ по большей части ростетъ сама собой. Но дѣти въ большой массѣ, предоставленныя сами себѣ, развиваются весьма медленно и неправильно, подчиняются вліянію нянекъ, прислуги и взаимнымъ вліяніемъ портятъ другъ друга, словомъ, дичаютъ, а не воспитываются. Вотъ почему въ лучшихъ англійскихъ интернатахъ признано за правило, чтобы воспитатели жили въ самомъ заведеніи, раздѣляя между собою воспитанниковъ, и были съ ними въ самыхъ близкихъ и интимныхъ сношеніяхъ. Гдѣ не позволяетъ мѣстность, тамъ часто воспитанники живутъ даже по квартирамъ у гувернеровъ; но вообще заботятся о томъ, чтобы открыть возможность личныхъ вліяній воспитателя на воспитанника, личныхъ вліяній ума на умъ, нравственности на нравственность, характера на характеръ, воли на волю; потому что англичане, съ свойственною имъ практическою проницательностью, убѣдились, что только въ этомъ личномъ вліяніи воспитателя на воспитанника, и только въ немъ одномъ, скрывается источникъ силы первоначальнаго воспитанія. Если же воспитатель находится во временныхъ, оффиціальныхъ отношеніяхъ къ дѣтямъ, и при томъ къ такому числу дѣтей, что о личномъ вліяніи на каждаго здѣсь и рѣчи быть не можетъ, то неудивительно, что все воспитательное вліяніе такого воспитателя выражается только въ ограниченіяхъ, стѣсненіяхъ, запрещеніяхъ и внѣшней дисциплинѣ, облегчающей его трудъ. Но вмѣстѣ съ тѣмъ и вся дѣтская жизнь въ такомъ заведеніи принимаетъ какой-то форменный, казарменный, острожный характеръ, конечно, не имѣющій ничего общаго съ дѣломъ нравственнаго воспитанія. Жизнь

ребенка становится постояннымъ церемоніаломъ, который весь расписанъ заранѣе: въ 6 часовъ встаютъ по колокольчику или барабану, до половины 7-го одѣваются, идутъ на молитву, повторяютъ уроки, приходятъ учителя, идутъ къ завтраку, садятся опять за уроки, отправляются къ обѣду, маршируютъ отъ обѣда и т. д., и т. д. Но когда же живутъ эти дѣти, когда развиваются?—Гдѣ-нибудь тайкомъ отъ воспитателя, въ какомъ-нибудь темномъ уголку куда не проникаетъ его всенивелирующій взглядъ, въ тихомъ шопотѣ съ товарищемъ, въ тетрадкѣ или игрушкѣ, переданной подъ скамьею, ватеръ-клозетныхъ бесѣдахъ, гдѣ-нибудь за кустомъ въ саду проглядываетъ по временамъ эта жизнь и, конечно, проглядываетъ не въ томъ видѣ, въ какомъ хотѣлось бы разумному воспитателю. Такимъ образомъ, форменная жизнь въ заведеніи идетъ своимъ порядкомъ, а настоящее, дѣйствительное воспитаніе блуждаетъ тысячами другихъ. И признаемся откровенно, мы бы пожалѣли о воспитанникахъ такого заведенія, воспитателямъ котораго удалось бы преградить всѣ эти побочныя, скрытыя дорожки дѣтской жизни. Представьте себѣ дитя, которое весь свой день проводитъ безукоризненно, не выступая ни на шагъ изъ форменнаго, впередъ расписаннаго церемоніала: просыпается въ заказанную минуту, отправляется туда, маршируетъ сюда и, наконецъ, по звонку же отправляется спать, словомъ, маршируетъ по командѣ всю свою дѣтскую жизнь. Согласитесь сами, что такая жизнь не сулитъ многаго.

Вотъ на какихъ основаніяхъ мы совѣтуемъ раздѣлять воспитанниковъ обширныхъ закрытыхъ заведеній на возможно маленькіе кружки и устраивать внутреннюю жизнь этихъ кружковъ такъ, чтобы она, по возможности, приближалась къ семейной жизни, а воспитателей ставить въ какъ можно болѣе близкія, интимныя, семейныя отношенія къ дѣтямъ.

Еще болѣе вредное вліяніе имѣетъ какъ въ нашихъ закрытыхъ, такъ въ открытыхъ учебныхъ заведеніяхъ, то отдѣленіе воспитательной дѣятельности отъ учебной, которое у насъ почти вездѣ признается за правило и которое, наоборотъ, въ англійскихъ учебныхъ заведеніяхъ является рѣдкимъ исключеніемъ. У насъ воспитатель и учитель въ одномъ и томъ же классѣ всегда два лица не только различныхъ, но и противоборствующихъ. Это ведетъ къ

тому, что ни воспитатель, ни учитель не имѣютъ никакого воспитательнаго вліянія. Учитель является въ классы на урокъ и, уходя съ урока, забываетъ о воспитанникахъ; воспитатель смѣняетъ учителя съ своимъ грознымъ „тихо, смирно“ и т. д.

Гдѣ же здѣсь воспитательное вліяніе ученія и образовательное вліяніе воспитанія? Вслѣдствіе такого раздѣленія, въ воспитатели и воспитательницы избираются часто лица не только чуждыя наукѣ, но даже нерѣдко находящіяся съ нею во враждебныхъ отношеніяхъ. Для учителей нужно знаніе и болѣе ничего; для воспитателей—*благонравіе*, дающее имъ возможность подремать при исправленіи своей обязанности. Удивительно ли, что при такомъ распорядкѣ умственное и нравственное воспитаніе дѣтей идутъ въ разладъ и оба не имѣютъ силы?

Третій недостатокъ въ устройствѣ младшихъ классовъ нашихъ учебныхъ заведеній, заключающійся въ раздѣленіи предметовъ преподаванія въ одномъ и томъ же классѣ между разными учителями, также приноситъ много вреда, лишая наши заведенія воспитательной силы. Учителя мелькаютъ передъ ребенкомъ, какъ камешки въ калейдоскопѣ, и ни одинъ изъ нихъ не имѣетъ на дитя воспитательнаго вліянія. Соединеніе же нѣсколькихъ предметовъ на одномъ преподавателѣ въ младшихъ классахъ вовсе не трудно; а между тѣмъ это соединеніе есть необходимое условіе воспитательнаго вліянія науки на дитя, для котораго наука и учитель еще не раздѣляются, и законъ Божій и законоучитель, географія и географъ представляются однимъ и тѣмъ же существомъ.

При существованіи всѣхъ этихъ трехъ недостатковъ въ закрытомъ заведеніи, оно представляется чѣмъ вамъ угодно, только не воспитательнымъ заведеніемъ; въ немъ дѣти ростутъ, маршируютъ по классамъ, учатъ уроки, но не воспитываются. Воспитываются же они въ тѣхъ скрытыхъ уголкахъ, куда не проникаетъ глазъ воспитателя.

Въ хорошей элементарной школѣ сиротскаго заведенія 1) дѣти должны быть раздѣлены по возможности на небольшіе кружки; 2) эти кружки должны быть поручены прямому ближайшему вліянію хорошихъ воспитателей; 3) воспитатели должны жить съ воспитанниками. Въ Англіи и Шотландіи во многихъ заведеніяхъ съ этою цѣлью не допускаются женатые воспитатели; но это излишняя край-

ность, идущая изъ схоластическихъ временъ. Напротивъ, было бы очень полезно, чтобы воспитатели въ сиротскихъ заведеніяхъ были люди семейные, такъ чтобы воспитанники могли, хотя отчасти, принадлежать къ ихъ семейству. 4) Воспитатель долженъ быть не только гувернеромъ, но и наставникомъ, если не во всѣхъ, то по крайней мѣрѣ въ нѣкоторыхъ предметахъ. Соединеніе обязанностей влечетъ за собою и соединеніе жалованья, что привлечетъ въ должности воспитателей людей достойныхъ. Даже самое хозяйство дѣтей, ихъ одежда, пища должны находиться, по возможности, подъ вліяніемъ тѣхъ же воспитателей, потому что, повторимъ еще разъ, дитя воспитывается, развертывается умственно и нравственно только подъ прямымъ вліяніемъ человѣческой личности, и никакими формами, никакой дисциплиной, никакими уставами и расписаніями времени занятій невозможно искусственно замѣнить вліянія человѣческой личности. Это, плодотворный лучъ солнца для молодой души, котораго ничѣмъ замѣнить невозможно.

Всякое сиротское заведеніе должно непремѣнно имѣть хорошую элементарную школу, потому что всякое изъ нихъ обязано прежде всего узнать своихъ воспитанниковъ и дать каждому изъ нихъ такое первоначальное воспитаніе и образованіе, какое только онъ принять можетъ; а потомъ уже оно имѣетъ право классифицировать ихъ по способностямъ и наклонностямъ и давать каждому соотвѣтствующее назначеніе.

Въ слѣдующей статьѣ мы скажемъ, каковы будутъ эти назначенія, и въ особенности обратимъ вниманіе на то изъ нихъ, которое можетъ вести воспитанниковъ сиротскаго заведенія къ педагогической дѣятельности. Здѣсь же прибавимъ только то, что элементарная школа всякаго обширнаго сиротскаго заведенія, въ которой дѣти могутъ оставаться 3, 4 года и даже 5 лѣтъ, смотря по тому, съ какою быстротою развертываются ихъ способности, должна находиться въ завѣдываніи одного лица. Это завѣдывающее лицо, какъ бы его ни называли, должно также быть и наставникомъ и воспитателемъ, принимая подъ свой личный надзоръ самыхъ безнадежныхъ воспитанниковъ. Всѣ важнѣйшія дѣла элементарной школы должны рѣшаться въ общемъ совѣтѣ всѣхъ ея воспитателей и наставниковъ. Въ этомъ же совѣтѣ должна быть рѣшаема участь каждаго воспитанника: долженъ ли онъ оставаться

еще въ элементарной школѣ, или пришла уже пора оставить ее, и въ этомъ послѣднемъ случаѣ должно быть указано воспитаннику его новое назначеніе. Само собою разумѣется, что совѣтъ элементарной школы долженъ находиться подъ непосредственнымъ надзоромъ и вліяніемъ главнаго начальника заведенія. Въ совѣтѣ элементарной школы должна быть составлена подробная исторія каждаго воспитанника, которая гораздо болѣе, чѣмъ экзамены, знакомитъ съ его способностями и наклонностями и даетъ возможность опредѣлить, какое назначеніе должно указать тому или другому воспитаннику.

Въ первой статьѣ мы уже изъяснили, какое важное значеніе имѣетъ хорошо устроенная элементарная школа и для каждаго сиротскаго заведенія, и для приготовленія будущихъ педагоговъ. Не входя въ подробности самаго устройства элементарной школы, мы высказывали ту мысль, что ея воспитательная и образовательная дѣятельность должна основываться какъ можно болѣе на личныхъ, какъ бы семейныхъ отношеніяхъ между воспитателемъ и воспитанниками, и что для этой цѣли всѣ воспитанники элементарной школы должны быть раздѣлены на небольшія группы между воспитателями, которые въ то же время должны быть наставниками. Вся элементарная школа, слѣдовательно, должна состоять изъ многихъ параллельныхъ и послѣдовательныхъ классовъ, преподавателями которыхъ будутъ сами воспитатели съ ихъ помощниками, если таковые потребуются по многочисленности классовъ.

Переводы изъ класса въ классъ, размѣщеніе дѣтей по классамъ и параллелямъ должны исключительно зависѣть отъ начальника элементарной школы и ея совѣта, состоящаго изъ всѣхъ ея воспитателей. Но ежегодно они обязаны представлять къ экзамену тѣхъ дѣтей, которыя должны оставить элементарную школу. Въ спискѣ воспитанниковъ, представляемыхъ къ экзамену, должна быть подробно изложена исторія воспитанія каждаго и мнѣніе о каждомъ изъ нихъ, какъ его частнаго воспитателя, такъ начальника и совѣта школы.

На этомъ экзаменѣ должно присутствовать начальство сиротскаго заведенія и учительской семинаріи и всѣ лучшіе его педагоги съ тѣмъ, чтобы провѣрить справедливость представленныхъ соображеній о каждомъ воспитанникѣ. Вслѣдствіе этихъ сообра-

женій, равно какъ и самаго экзамена, всѣ экзаменованные воспитанники должны быть раздѣлены на группы: одни изъ воспитанниковъ будутъ размѣщены въ различныя учебныя заведенія, смотря по ихъ способностямъ и наклонностямъ; другіе поступятъ въ писарскія школы или въ обученіе различнымъ ремесламъ, третьи перейдутъ въ высшія училища института; но каждый получитъ то общее элементарное воспитаніе, которое по своимъ способностямъ усвоить можетъ.

Б. Гимназія при сиротскомъ заведеніи.

Чтобъ не слишкомъ раздроблять дѣятельность сиротскаго заведенія, полезнѣе бы было, еслибы оно способнѣйшихъ изъ своихъ воспитанниковъ, оказавшихъ рѣшительную склонность къ занятію науками, помѣщало пансіонерами въ общія гимназіи министерства народнаго просвѣщенія, съ тѣмъ, однако, чтобы сиротское заведеніе, какъ опекунъ призрѣваемыхъ имъ сиротъ, продолжало слѣдить за ихъ ученіемъ и развитіемъ ихъ способностей и наклонностей, или оставляло ихъ оканчивать курсъ въ гимназіи и идти потомъ въ университетъ, или помѣщало въ какія-нибудь техническія заведенія также пансіонерами. Причемъ воспитанники сиротскаго института, находясь между дѣтьми, получившими семейное воспитаніе, много отъ этого выиграютъ и получатъ такое воспитаніе, лучше котораго само сиротское заведеніе, безъ сомнѣнія, дать не можетъ. При такомъ размѣщеніи дѣтей, сиротское заведеніе выиграетъ не только въ сосредоточности своей дѣятельности, но даже сдѣлаетъ значительное сбереженіе въ расходахъ, потому-что, вѣроятно, нигдѣ не заплатитъ дороже 250 рублей за содержаніе и обученіе, а иногда и менѣе.

Но избравъ для себя главную цѣль—приготовленіе народныхъ учителей, сиротское заведеніе никакъ не должно забывать своего еще болѣе главнаго назначенія: открыть каждому изъ своихъ воспитанниковъ дорогу въ жизни, сообразную съ его способностями и наклонностями. По размѣщеніи воспитанниковъ, окончившихъ курсъ въ элементарной школѣ, однихъ въ гимназіи, другихъ въ какія-нибудь техническія заведенія, третьихъ въ мастерства и т. д., всегда еще останется значительное количество воспитанниковъ, ко-

торые не выказали рѣшительныхъ способностей и наклонностей къ педагогической карьерѣ и не оказали особенныхъ надеждъ къ успѣшному занятію высшими науками, словомъ, такихъ воспитанниковъ, въ которыхъ нельзя провидѣть ни будущихъ полезныхъ ученыхъ, ни замѣчательныхъ техниковъ, но которые тѣмъ не менѣе могутъ получить довольно полное общее образованіе и сдѣлаться современемъ полезными дѣятелями въ гражданской или военной службѣ. Къ этой цѣли долженъ быть приспособленъ и самый курсъ гимназіи сиротскаго заведенія. Такъ, напримѣръ, нѣтъ никакой надобности проходить въ немъ классическихъ языковъ, да и изъ новыхъ иностранныхъ языковъ можно бы проходить только одинъ и т. п. Но мы не будемъ здѣсь распространяться объ устройствѣ такой гимназіи при сиротскомъ институтѣ. Курсъ ея, равно какъ и внутреннее устройство, зависитъ отъ того преимущественнаго назначенія, которое будетъ избрано для ея воспитанниковъ, будетъ ли то военная, будетъ ли то гражданская служба Теперь же обратимся къ главной цѣли нашей статьи: къ устройству при сиротскомъ заведеніи приготовительной учительской школы и учительской семинарі .

В. Приготовительная учительская школа.

Въ Германіи опытомъ убѣдились, что въ учительскія семинаріи слѣдуетъ принимать воспитанниковъ только тогда, когда можно съ увѣренностью предвидѣть въ нихъ хорошихъ учителей. Съ этою цѣлью при большей части семинарій, особенно прусскихъ, существуютъ, при небольшомъ пособіи отъ правительства, частныя приготовительныя учительскія школы, въ которыхъ молодые люди, окончившіе курсъ въ народномъ училищѣ или вышедшіе изъ гимназіи, приготовляются спеціально ко вступленію въ учительскую семинарію съ опредѣленною цѣлью — сдѣлаться учителями или въ народной школѣ, или въ среднемъ учебномъ заведеніи. Въ этихъ приготовительныхъ училищахъ молодые люди не только занимаются основательнымъ изученіемъ тѣхъ предметовъ, которые необходимы имъ для ихъ будущей учительской дѣятельности, но и пріобрѣтаютъ первоначальный навыкъ въ преподавательскомъ изложеніи своихъ мыслей, такъ что уже здѣсь раскрывается въ нихъ ясно

способность или неспособность быть учителемъ, почему семинаріямъ легче избѣгать ошибокъ въ своемъ выборѣ. Сиротское заведеніе, конечно, само должно позаботиться о такомъ приготовительномъ образованіи будущихъ воспитанниковъ учительской семинаріи.

Въ эту приготовительную школу при сиротскомъ заведеніи могли бы поступать преимущественно молодые люди, окончившіе элементарный курсъ ученія и желающіе избрать для себя учительскую карьеру, но поступать не ранѣе, какъ по достиженіи ими пятнадцатилѣтняго возраста; до тѣхъ же поръ они могутъ оставаться или въ элементарной школѣ, или въ общихъ классахъ гимназіи, куда вообще немногіе только воспитанники поступятъ моложе 14-ти лѣтъ. Въ первый классъ приготовительнаго училища должны бы поступать тѣ, которые назначаются въ должности приходскихъ учителей и школы грамотности: во второй классъ тѣ, которые подаютъ надежду быть хорошими учителями уѣздныхъ училищъ или младшихъ классовъ гимназій.

Курсъ ученія въ приготовительной школѣ долженъ быть строго соображенъ съ потребностями той дѣятельности, къ которой назначаются ея воспитанники, такъ чтобы они не были ни недоучены, ни *переучены*. Безъ сомнѣнія, скромную долю приходскаго учителя или учителя грамотности изберутъ молодые люди безъ особенно бойкихъ способностей, но бойкихъ способностей здѣсь и не нужно, тѣмъ болѣе, что бойкія способности предполагаютъ почти всегда и бойкое самолюбіе. По замѣчанію германскихъ педагоговъ, лучшіе и полезнѣйшіе учители народныхъ школъ выходятъ именно изъ тѣхъ скромныхъ, кроткихъ и терпѣливыхъ натуръ, которыя, имѣя слишкомъ ограниченныя способности, не позволяющія имъ подняться въ высшія сферы науки, обладаютъ тѣмъ не менѣе достаточной долей здраваго разсудка, чтобы при помощи усидчивости и прилежанія пріобрѣсть твердыя, положительныя и ясныя познанія въ тѣхъ немногихъ предметахъ, которые излагаются въ народной школѣ, и пріобрѣсть навыкъ иногда превосходнаго преподаванія. Элементарный и народный учитель, какъ было сказано выше, долженъ знать немногое; но знать ясно, вполнѣ и умѣть излагать свои знанія опредѣленно и точно. Вотъ почему въ приготовительной учительской школѣ необходимо не только проходить вновь ариѳметику, грамматику, географію и т. д., прой-

денныя уже въ элементарной школѣ, съ прибавленіемъ къ прежнему немногихъ дополнительныхъ свѣдѣній; но должно даже пріучать къ ясному, тоническому чтенію и ясному изложенію своихъ мыслей и знаній словесно и письменно. Ученикъ, хорошо рѣшающій уравненіе второй степени, не всегда изложитъ ясно самое простое ариѳметическое правило или самую простую геометрическую теорему. Нѣтъ сомнѣнія, что даже при хорошей элементарной школѣ, учительской школѣ будетъ много дѣла: ограничивая кругъ познаній, она должна усиливать ихъ ясность, отчетность и опредѣленность. Даже съ простымъ механизмомъ чтенія не всякій справится скоро.

Въ приготовительной школѣ, кромѣ того, слѣдуетъ пріучать будущихъ учителей къ церковному пѣнію, каллиграфіи, черченію, рисованію; здѣсь также долженъ проходиться курсъ естественныхъ наукъ — небольшой, но примѣненный къ будущимъ занятіямъ въ семинаріи.

Въ приготовительной школѣ воспитанники должны оставаться не менѣе одного года, но могутъ оставаться 3 и 4 года. Нѣтъ сомнѣнія, что въ теченіе этого времени самые ограниченные по способностямъ воспитанники пріобрѣтутъ наконецъ всѣ необходимыя свѣдѣнія, по крайней мѣрѣ, для приходскаго учителя. Воспитанники же, не имѣющіе и для этого достаточныхъ способностей или достаточнаго прилежанія, или по характеру своему не обѣщающіе быть хорошими учителями, не должны быть принимаемы въ школу или, если они приняты по ошибкѣ, должны получать иное назначеніе.

Религіозное и нравственное воспитаніе должны быть главною задачею приготовительной учительской школы. Характеръ скромный, терпѣливый и религіозный долженъ быть предпочитаемъ самымъ блестящимъ способностямъ, для которыхъ открываются другія дороги. Приготовительная школа должна имѣть въ виду приготовлять такихъ преподавателей приходскихъ и уѣздныхъ училищъ, которые могли бы быть довольны своею скромною долею и отдаться всѣми силами души выполненію своихъ скромныхъ, но въ высшей степени полезныхъ для государства обязанностей.

Воспитанники школы, подъ надзоромъ преподавателей, могутъ уже выказывать свои способности и пріобрѣтать нѣкоторый навыкъ

въ практикѣ преподаванія, помогать учителямъ въ классахъ элементарной и малолѣтней школы, помогать ученикамъ приготовлять заданные уроки, слѣдить за порядкомъ и т. п. Начальникъ приготовительной школы долженъ быть одинъ; преподавателей, которые должны и жить съ воспитанниками, какъ можно менѣе, для того, чтобы они имѣли возможно большее воспитательное вліяніе на умственное и нравственное развитіе будущихъ педагоговъ.

Начальникъ школы и ея педагогическій совѣтъ должны ежегодно представлять къ экзамену тѣхъ изъ воспитанниковъ, которые, по ихъ мнѣнію, могутъ поступить въ учительскую семинарію, и прилагать при этомъ подробную исторію воспитанія каждаго воспитанника. Выдержавшіе испытаніе, какъ въ знаніяхъ, такъ и въ практикѣ преподаванія, и одобренные по характеру и поведенію, могли бы переходить въ учительскую семинарію.

Г. Учительская семинарія.

Учительская семинарія должна бы состоять: а) изъ директора, который былъ бы вмѣстѣ главнымъ начальникомъ всего сиротскаго заведенія, пяти или шести педагоговъ, которые не только были бы знакомы съ педагогическою теоріею, но были вмѣстѣ педагогами-практиками; б) всѣхъ воспитателей сиротскаго заведенія; в) воспитанниковъ, поступившихъ изъ самаго сиротскаго заведенія и живущихъ въ немъ, для чего могло бы быть назначено особое зданіе, и г) воспитанниковъ, обучающихся искусству преподаванія въ семинаріи за небольшую плату и живущихъ внѣ заведенія.

а) Директоръ сиротскаго заведенія и учительской семинаріи, кромѣ исполненія своихъ обязанностей начальника, долженъ читать безплатно въ самой семинаріи не менѣе трехъ лекцій педагогики въ недѣлю и давать еженедѣльно два урока (въ одномъ изъ главныхъ предметовъ) въ приготовительной учительской школѣ и два въ школѣ элементарной.

Часовой урокъ въ день не затруднитъ директора, но избавитъ начальство отъ искательствъ на это мѣсто тѣхъ лицъ, которыя не знакомы ни съ теоріей, ни съ практикой воспитанія, и кромѣ того, сближая директора съ воспитателями и воспитанниками, будетъ всегда удерживать его въ сферѣ его главныхъ обязанностей. Въ

помощь директору по экономической части можетъ быть приданъ экономъ.

б) Учители семинаріи или педагоги должны оправдывать вполнѣ это названіе и быть не только педагогами теоретиками, но и практиками. Главная ихъ обязанность состоитъ въ умственномъ, нравственномъ и практическомъ приготовленіи воспитанниковъ семинаріи къ ихъ будущей дѣятельности. Кромѣ того, каждый педагогъ долженъ давать не менѣе шести еженедѣльныхъ уроковъ въ гимназіи, приготовительной, элементарной и малолѣтней школахъ сиротскаго заведенія. Наставники семинаріи должны жить вмѣстѣ съ воспитанниками ея, такъ чтобы послѣдніе могли постоянно обращаться къ нимъ за совѣтами и находиться вполнѣ подъ ихъ нравственнымъ и умственнымъ вліяніемъ. Конечно, найти шесть, семь человѣкъ для занятія мѣстъ директора и наставниковъ не легко въ настоящее время; но это служитъ только лучшимъ доказательствомъ необходимости скорѣйшаго учрежденія семинаріи.

в) Всѣ воспитатели заведеній, мѣста которыхъ могутъ быть мало-по-малу заняты лучшими педагогами и преимущественно изъ воспитанниковъ самой семинаріи, должны присутствовать въ общихъ педагогическихъ совѣтахъ семинаріи, какъ ея члены.

г) Казеннокоштные воспитанники семинаріи, исключительно изъ воспитанниковъ сиротскаго заведенія, о занятіи и образѣ жизни которыхъ будетъ сказано ниже, могутъ присутствовать при совѣщаніяхъ педагогическаго совѣта семинаріи, если это не будетъ имъ по какому-либо случаю не дозволено, но не принимаютъ участія въ его разсужденіяхъ и рѣшеніяхъ. Званіе дѣйствительнаго члена педагогическаго совѣта съ правомъ голоса можетъ быть даваемо тѣмъ изъ воспитанниковъ, которые своимъ характеромъ, педагогическими знаніями и способностями будутъ того достойны.

д) Своекоштные ученики семинаріи. За небольшую плату въ своекоштные ученики семинаріи могутъ поступать всѣ лица, изъявившія на то желаніе и выдержавшія вступительный экзаменъ, въ особенности же лица, окончившія курсъ въ университетахъ и гимназіяхъ или въ духовныхъ семинаріяхъ и академіяхъ и приготовляющія себя или къ званію воспитателей въ тѣхъ же заведеніяхъ, или къ принятію духовнаго сана, съ которымъ захотятъ они соединить завѣдываніе народными школами. Нѣтъ сомнѣнія,

что духовное начальство, которое въ настоящее время заботится какъ о томъ, чтобы возвысить воспитаніе въ духовныхъ училищахъ, такъ и о томъ, чтобы дать возможность сельскимъ священникамъ принять дѣятельное участіе въ распространеніи религіознаго, нравственнаго и умственнаго образованія въ народѣ, будетъ присылать ежегодно въ учительскую семинарію воспитанниковъ своихъ учебныхъ заведеній, а вмѣстѣ съ тѣмъ дастъ имъ и средства содержать себя тамъ, гдѣ будетъ помѣщаться учительская семинарія, и вносить какую-нибудь небольшую плату за право ученія. Изъ такихъ лицъ духовнаго вѣдомства могли бы образоваться, во-первыхъ, теоретики и практики-педагоги, которые внесутъ это столь необходимое для духовныхъ лицъ искусство въ духовныя училища, сдѣлавшись тамъ преподавателями педагогики или учителями элементарныхъ классовъ, наиболѣе страдающихъ отъ отсутствія педагогическихъ знаній и педагогическаго умѣнья въ своихъ преподавателяхъ. Одинъ такой педагогъ, возвратившись назадъ въ свою семинарію, могъ бы принести ей большую пользу. Во-вторыхъ, духовныя лица, получившія педагогическое образованіе въ учительской семинаріи и принявшія потомъ священническій санъ, могли бы соединить въ себѣ исполненіе обязанностей служителей алтаря и народныхъ учителей, обязанностей, столь сродныхъ между собою по духу христіанской религіи.

Вѣдомства государственныхъ имуществъ и удѣльное, для своихъ школъ, вѣроятно, пожелали бы также образовать хорошихъ практическихъ педагоговъ. Кромѣ того, въ семинарію могли бы вступать и всякаго рода лица, желающія, приготовить себя къ учительскимъ обязанностямъ.

Всѣ эти лица, равно какъ и тѣ воспитанники самаго сиротскаго заведенія, которые, окончивъ курсъ университета, пожелаютъ приготовиться къ учительской практикѣ, должны бы жить внѣ заведенія, но въ одномъ, особо для того нанятомъ домѣ, подъ бдительнымъ надзоромъ семинарскаго начальства, для чего можетъ быть помѣщенъ въ томъ же домѣ одинъ изъ наставниковъ семинаріи. Лица, поведеніе которыхъ не соотвѣтствуетъ принимаемымъ ими на себя обязанностямъ, должны быть немедленно удаляемы. Правила жизни для этихъ учениковъ семинаріи должны быть строго опредѣлены, съ тѣмъ, чтобы тотъ, кто не хочетъ подчиниться имъ, оставилъ семинарію.

Комплектъ воспитанниковъ семинаріи, живущихъ въ самомъ заведеніи, не долженъ бы превышать сорока или пятидесяти человѣкъ.

Воспитанники семинаріи могутъ быть приготовляемы въ должности наставниковъ младшихъ классовъ гимназій и соотвѣтствующихъ имъ среднихъ учебныхъ заведеній, съ тѣмъ, чтобы въ этихъ заведеніяхъ можно было ввести классную систему вмѣсто нынѣшней предметной,—въ должности учителей уѣздныхъ и приходскихъ и соотвѣтствующихъ имъ народныхъ школъ разнаго наименованія, и, наконецъ, со временемъ, въ должности домашнихъ наставниковъ. Но такъ какъ главная обязанность семинаріи будетъ состоять въ приготовленіи наставниковъ для народныхъ сельскихъ школъ, то и весь бытъ воспитанниковъ семинаріи долженъ быть примѣненъ къ ихъ будущему скромному назначенію. Вотъ почему сиротское заведеніе, при которомъ могла бы быть устроена учительская семинарія, должно быть помѣщено или въ маленькомъ городкѣ, или даже въ деревнѣ. Привычка къ строгой, простой и даже нѣсколько суровой жизни и безпрестанной дѣятельности не повредитъ и будущимъ учителямъ гимназіи.

Но строгая, подчиненная опредѣленнымъ правиламъ жизнь воспитанниковъ семинаріи должна быть устроена такъ, чтобы они могли привыкать въ ней къ самостоятельности, разсчетливости и умѣренности. Для этой цѣли полезно бы было предоставить имъ самимъ, черезъ выбираемыхъ изъ себя же лицъ, заботиться о столѣ, одеждѣ и пріобрѣтеніи учебныхъ пособій; для всего же этого потребуется для каждаго воспитанника не болѣе 100 руб. въ годъ. Деньги на пищу можно бы выдавать ежемѣсячно (рублей 5 сер., не болѣе); на одежду по полугодіямъ, а на учебныя пособія— когда потребуется. Такимъ распоряженіемъ воспитанники не только привыкли бы къ самостоятельности, но и характеры ихъ высказались бы яснѣе. Въ размѣщеніи воспитанниковъ должна быть принята германская *келейная* система: по два и не болѣе трехъ въ одной комнатѣ.

Въ учебныхъ занятіяхъ воспитанниковъ долженъ преобладать тотъ же характеръ самостоятельности: классные уроки должны служить только повѣркою самостоятельныхъ занятій и руководствомъ для нихъ. Курсы воспитанниковъ семинаріи должны раз-

личаться, смотря по назначенію каждаго; но, вообще, ясность и опредѣленность должны предпочитаться обширности познаній.

Кромѣ такихъ самостоятельныхъ занятій уже прежде пройденными предметами ихъ будущаго преподаванія, воспитанники семинаріи слушаютъ курсъ педагогики, различный, смотря по различію ихъ назначеній. Своекоштные воспитанники, готовящіеся къ должностямъ высшимъ, должны слушать не только полный курсъ педагогики, но также психологіи и физіологіи. Это въ особенности важно для тѣхъ лицъ, которыя желаютъ сами преподавать педагогику въ духовныхъ семинаріяхъ или гимназіяхъ.

Въ семинаріи воспитанники должны выслушать курсъ естественныхъ наукъ, приспособленный къ объясненіямъ предметовъ, окружающихъ крестьянскаго мальчика: краткіе практическіе курсы сельскаго хозяйства и гигіены. Въ эти курсы должны войти всѣ тѣ необходимыя свѣдѣнія, которыя желательно бы было распространить въ массахъ простого народа. Конечно, такое распространеніе черезъ живыя личности будетъ гораздо удачнѣе и успѣшнѣе, чѣмъ черезъ книги. Кромѣ гигіеническихъ правилъ, полезно познакомить будущихъ народныхъ учителей съ практической, общедоступной медициной. Умѣнье различать болѣзни по наиболѣе рѣзкимъ, кидающимся въ глаза, симптомамъ и оказать во-время простую, но иногда спасительную помощь, можно сообщить и тѣмъ лицамъ, которыя не изучали спеціально медицинскихъ наукъ. Во-время данное потогонное или слабительное, во-время сдѣланная перевязка, кровопусканіе и т. п. нехитрыя пособія, къ подачѣ которыхъ способенъ каждый, сколько-нибудь образованный человѣкъ, дадутъ важное значеніе народному учителю въ деревнѣ, гдѣ по большей части медицинская помощь вовсе невозможна и гдѣ нерѣдко гибнутъ люди по невѣдѣнію самыхъ простыхъ гигіеническихъ или медицинскихъ правилъ. Съ этою цѣлью полезно было бы даже допустить семинаристовъ къ посѣщенію городского госпиталя, и, по крайней мѣрѣ, того, который необходимъ при всякомъ сиротскомъ заведеніи, гдѣ они пріучались бы какъ къ различенію симптомовъ болѣзни, такъ и къ подаванію помощи больнымъ. Нехитрое искусство прививанія оспы, которое еще до сихъ поръ такъ плохо распространяется въ нашихъ деревняхъ, должно быть также сообщено семинаристамъ.

Занятіе сельскимъ хозяйствомъ должно быть также какъ можно болѣе практическое. Оно имѣетъ троякую цѣль: 1) ознакомленіе будущаго учителя съ бытомъ тѣхъ дѣтей, которыхъ ему придется учить; при чемъ самъ учитель пріобрѣтаетъ возможность обратить вниманіе на то, что дѣлается вокругъ нихъ, а это самое лучшее начало каждаго ученья; 2) распространеніе полезныхъ хозяйственныхъ свѣдѣній между крестьянами, и 3) свѣдѣнія эти, умѣнье, напримѣръ, обращаться съ пчелами, садоводство, огородничество не только наполнятъ полезнымъ образомъ свободные часы народнаго учителя, но и дадутъ ему возможность, если ему отведенъ будетъ въ деревнѣ кусокъ земли, улучшить самому свой матеріальный бытъ. Кромѣ того, какъ замѣчено въ Германіи, полевыя и садовыя работы являются прекраснымъ и почти необходимымъ воспитательнымъ средствомъ въ семинаріяхъ, гдѣ молодые люди бываютъ уже въ томъ возрастѣ, когда тѣлесный трудъ, и притомъ на открытомъ воздухѣ, удерживаетъ ихъ отъ многихъ излишествъ. У насъ, гдѣ полевыя работы прекращаются почти на полгода, полезно также пріучать воспитанниковъ къ нѣкоторымъ, болѣе легкимъ, домашнимъ мастерствамъ: столярничество, плетеніе корзинъ, бочарное и ткацкое искусство, все это такія занятія, которыя не только полезно наполнятъ праздное время учителя, но и дадутъ ему матеріальныя средства, а главное, поставятъ его дѣйствительно въ уровень съ тѣмъ бытомъ, въ которомъ ему придется жить и дѣйствовать.

Мы не будемъ вдаваться въ дальнѣйшія подробности всѣхъ учебныхъ занятій воспитанниковъ семинаріи, готовящихся къ званію народныхъ учителей; но считаемъ необходимымъ повторить еще разъ, что самое ученіе должно пріобрѣсти особенный, практическій характеръ, и курсы всѣхъ наукъ должны быть строго соображены съ будущимъ назначеніемъ воспитанниковъ, не сообщая имъ безполезно высшихъ взглядовъ, которые могли бы нарушить спокойствіе ихъ жизни и сдѣлать для нихъ тяжелою ихъ дѣятельность. Дѣло наставниковъ семинаріи именно въ томъ и должно состоять, чтобы они, по указанію опыта, мало-по-малу, приготовили такіе курсы. Такъ, будущій приходскій учитель долженъ пріучиться къ чтенію св. писанія и полюбить его и, не вдаваясь въ высшія богословскія толкованія, подробно ознакомиться съ зна-

ченіемъ священнодѣйствій, таинствъ и обрядовъ. Тѣ изъ воспитанниковъ, которые обладаютъ сколько-нибудь порядочнымъ голосомъ, должны быть пріучены къ церковному пѣнію, такъ чтобы могли упражнять въ немъ своихъ будущихъ учениковъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ помогать священнослужителю при совершеніи священнодѣйствій. Курсъ исторіи долженъ ограничиться краткою отечественною исторіею и немногими крупнѣйшими событіями всеобщей, необходимыми или для пониманія св. писанія и исторіи церкви, или для объясненія событій отечественной исторіи. Таковъ же почти долженъ быть и курсъ географіи. Въ ботаникѣ семинаристъ преимущественно долженъ ознакомиться съ общей физіологіей растенія и съ отечественной флорой, и притомъ познакомиться практически, такъ чтобы онъ могъ потомъ познакомить и своихъ учениковъ съ окружающими ихъ растеніями. Въ курсѣ зоологіи главное мѣсто займутъ домашнія животныя, при чемъ не безполезно сообщить нѣсколько ветеринарныхъ свѣдѣній, такъ чтобы, въ случаѣ падежей, народный учитель могъ быть полезнымъ совѣтникомъ для крестьянъ. Грамматическій курсъ долженъ быть самый ограниченный и даже легкія орѳографическія ошибки могутъ быть извинены. Но воспитанникъ долженъ быть пріученъ къ ясному, выразительному, тоническому чтенію, ясному выраженію своихъ мыслей на словахъ и на письмѣ, каллиграфіи, рисованію и черченію.

Знакомство съ церковно-славянскимъ языкомъ и привычка къ чтенію на немъ и точное пониманіе читаемаго должно составлять одну изъ главныхъ задачъ. Изъ законодательства должны быть сообщены воспитанникамъ, кромѣ общихъ понятій о государственномъ устройствѣ отечества, всѣ законы, наиболѣе относящіеся къ сельскому быту: гражданскіе, уголовные, сословные, финансовые и полицейскіе, такъ чтобы и въ этомъ отношеніи народный учитель могъ быть и полезнымъ наставникомъ, и полезнымъ совѣтникомъ для крестьянъ.

Всѣ эти разнообразныя свѣдѣнія не трудно передать воспитаннику семинаріи, предполагая въ немъ самыя ограниченныя способности. Но эти практическія, утилитарныя свѣдѣнія, при строго-христіанскомъ характерѣ воспитанія, дадутъ огромное значеніе народному учителю въ глазахъ крестьянъ и въ то же время

наглядно, осязательно убѣдятъ ихъ въ пользѣ ученія. Такой народный учитель будетъ дѣйствительнымъ звеномъ между образованнымъ міромъ и темною массою народонаселенія. Стоя съ одной стороны на одномъ уровнѣ съ крестьянами, онъ въ то же время будетъ безконечно выше ихъ, такъ что его личность именно будетъ служить ступенью для поднятія умственнаго, нравственнаго и религіознаго состоянія нашихъ крестьянъ.

Что касается до курса ученія будущихъ уѣздныхъ учителей, то онъ долженъ нѣсколько отличаться отъ курса учителей народныхъ школъ. Но слишкомъ долго было бы входить въ предварительномъ соображеніи въ подробности этого отличія. Кромѣ того, приготовленіе уѣздныхъ учителей зависитъ отъ тѣхъ измѣненій, которыя окончательно будутъ приняты въ нашихъ уѣздныхъ училищахъ.

Но главная дѣятельность семинаристовъ должна состоять въ практическихъ занятіяхъ.

Первоначально эти практическія занятія будутъ состоять въ томъ, что воспитанники семинаріи, посылаемые поочередно или въ малолѣтнюю школу, или въ элементарное училище, будутъ помогать учителямъ въ выслушиваніи уроковъ, а ученикамъ—въ приготовленіи ихъ. При этомъ весьма полезно будетъ, если тѣхъ или другихъ наименѣе способныхъ изъ малолѣтнихъ воспитанниковъ сиротскаго заведенія будутъ поручать надежнѣйшимъ изъ семинаристовъ, съ тѣмъ, чтобы семинаристъ могъ показать результаты своего воспитательнаго вліянія.

Когда изъ представляемыхъ письменныхъ работъ или излагаемыхъ изустно уроковъ наставники семинаріи убѣдятся, что тотъ или другой семинаристъ можетъ быть уже допущенъ къ пробному преподаванію, тогда слѣдуетъ, по предварительному соглашенію съ учителями малолѣтней школы и элементарнаго училища, назначать семинаристу сюжетъ и день пробнаго урока, такъ чтобы это не прерывало занятій малолѣтнихъ воспитанниковъ сиротскаго заведенія. Въ чтеніи и критикѣ пробныхъ уроковъ можно бы принять здраво обдуманную и оправдываемую опытомъ германскую систему, о которой было упомянуто выше,

Но такъ какъ преподаваніе въ элементарномъ училищѣ сиротскаго заведенія и его малолѣтней школѣ значительно отличается

отъ того, которое должно быть установлено въ уѣздныхъ, приходскихъ, городскихъ и сельскихъ училищахъ, то весьма полезно было бы: во-первыхъ, присоединить къ семинаріи уѣздное и приходскія училища того города, гдѣ она будетъ устроена; во-вторыхъ, основать при ней одно образцовое училище для небольшого числа несчастно-рожденныхъ сиротъ изъ призрѣваемыхъ Опекунскимъ Совѣтомъ, изъ которыхъ могли бы современемъ набираться нижніе служители при сиротскомъ заведеніи; въ-третьихъ, основать (или преобразовать изъ существующихъ уже) нѣсколько образцовыхъ сельскихъ школъ въ окрестностяхъ того мѣста, гдѣ помѣщается сиротское заведеніе, въ удѣльныхъ, казенныхъ и помѣщичьихъ имѣніяхъ, съ помощью, конечно, самихъ имѣній; въ-четвертыхъ, устроить въ городѣ воскресныя школы для дѣтей обоего пола. Всѣ эти учрежденія дадутъ мѣсто самымъ обширнымъ, разнообразнымъ и полезнымъ практическимъ упражненіямъ.

Когда наставники семинаріи убѣдятся, что воспитанникъ можетъ быть уже допущенъ къ болѣе самостоятельной школьной дѣятельности, тогда слѣдуетъ его помѣстить въ одну изъ образцовыхъ сельскихъ школъ, которыя могутъ быть основаны невдалекѣ отъ города, такъ чтобы воспитанникъ могъ еще въ продолженіе года оставаться подъ надзоромъ семинаріи, которая черезъ своихъ учителей три или четыре раза въ годъ будетъ удостовѣряться въ результатахъ его школьной дѣятельности, направлять ее своими совѣтами. Лучшіе, талантливѣйшіе въ дѣлѣ воспитанія воспитанники должны быть оставлены постоянными учителями въ этихъ образцовыхъ школахъ, такъ чтобы впослѣдствіи вновь выходящіе воспитанники семинаріи могли проводить свой практическій годъ подъ ихъ непосредственнымъ надзоромъ и руководствомъ; да и вообще на первое время слѣдовало бы принять за правило лучшими воспитанниками семинаріи замѣщать учительскія мѣста въ самомъ же заведеніи и въ его практическихъ школахъ. Сиротское заведеніе и его учительская семинарія прежде всего должны окрѣпнуть сами, чтобы потомъ плодотворно дѣйствовать на народное образованіе.

Но и опредѣленныхъ на постоянныя мѣста воспитанниковъ своихъ семинарія не должна оставлять своими попеченіями. Черезъ училищное начальство и черезъ непосредственную переписку

съ своимъ бывшимъ воспитанникомъ должна она получать извѣщенія какъ о томъ, какъ помѣщены ея воспитанники, такъ и объ ихъ поведеніи и результатахъ ихъ дѣятельности. Попечительство свое выпущеннымъ воспитанникамъ, кромѣ того, семинарія можетъ оказывать: 1) денежными поддержками въ первое время, если это окажется необходимымъ; 2) небольшими денежными пособіями въ несчастныхъ случаяхъ; 3) протекціей при какихъ-нибудь непріятныхъ столкновеніяхъ, въ которыхъ не будетъ виноватъ самъ воспитанникъ; 4) разсылкою вновь выходящихъ книгъ и учебныхъ руководствъ и пособій, съ которыми семинарія сочтетъ необходимымъ познакомить приходскихъ учителей. Словомъ, семинарія должна не только вложить въ своихъ воспитанниковъ благороднѣйшія педагогическія стремленія, но и сумѣть поддержать эти стремленія, въ какую бы глушь судьба ни забросила ея воспитанниковъ. Эдинбургскій сиротскій институтъ въ продолженіе нѣсколькихъ лѣтъ слѣдитъ за своими воспитанниками, а они навсегда сохраняютъ самое теплое сыновнее чувство въ отношеніи бывшаго мѣста своего воспитанія. Германскія семинаріи берутъ иногда назадъ своихъ воспитанниковъ, если замѣтятъ шаткость въ ихъ школьной дѣятельности, и исправляютъ ихъ, если возможно.

Время пребыванія воспитанника въ семинаріи съ точностью трудно опредѣлить; но оно ни въ какомъ случаѣ не должно быть ни менѣе двухъ, ни болѣе четырехъ лѣтъ.

Для поддержанія въ главныхъ наставникахъ семинаріи высшихъ педагогическихъ стремленій и занятія педагогикою и ея вспомогательными науками можно бы было установить, чтобы наставники семинаріи, кромѣ высшихъ педагогическихъ курсовъ для молодыхъ людей, получившихъ университетское образованіе, читали поочередно каждый годъ публичныя лекціи изъ педагогики и психологіи, на которыхъ могли бы присутствовать всѣ учителя семинаріи и сиротскаго заведенія, воспитанники семинаріи, получившіе университетское образованіе, воспитанники духовныхъ семинарій, академіи и посторонніе заведенію лица, изъявившія на то желаніе.

На обязанности наставниковъ семинаріи должно также лежать составленіе учебныхъ руководствъ, преимущественно для народныхъ школъ. Такія руководства, получившія одобреніе начальства семи-

наріи, прежде печатанія должны быть испробованы въ образцовыхъ школахъ. Пробные уроки семинаристовъ и критика ихъ на педагогическихъ собраніяхъ дадутъ превосходный матеріалъ для такихъ руководствъ; а испытаніе ихъ на самомъ дѣлѣ дастъ имъ окончательную обработку; послѣ чего эти книги могутъ быть уже предаваемы печатанію.

Съ образцовыми школами, расположенными въ деревняхъ, въ окрестностяхъ того мѣста, гдѣ будетъ помѣщена учительская семинарія, и находящихся отъ нея въ зависимости, можно бы связать еще одно весьма полезное учрежденіе. Сколько намъ извѣстно, почти во всѣхъ деревняхъ, лежащихъ въ окрестностяхъ Москвы или Петербурга (наибольшія наши сиротскія заведенія помѣщены въ обѣихъ столицахъ), находятся воспитанники опекунскаго совѣта, содержимые крестьянами за небольшое вознагражденіе, изъ которыхъ потомъ образуется мужская и женская прислуга въ учрежденіяхъ Императрицы Маріи. Можно бы сдѣлать обязательнымъ, чтобы эти дѣти, не получающія теперь, какъ кажется, никакого обдуманнаго воспитанія, посѣщали образцовыя школы семинаріи. Учители образцовыхъ школъ, выбирая талантливѣйшихъ изъ этихъ дѣтей, могли бы ихъ, съ помощью небольшой поддержки отъ семинаріи, помѣщать у себя въ домѣ и приготовлять изъ нихъ умственно и нравственно развитыхъ и знакомыхъ съ новѣйшими методами учителей грамотности, въ которыхъ чувствуется теперь такая сильная потребность. Эти учители, конечно, съ величайшею пользою для народа, замѣнили бы тѣхъ выгнанныхъ изъ службы писарей и церковниковъ, отставныхъ солдатъ и т. п. людей, ученье которыхъ по большей части приноситъ болѣе вреда, чѣмъ пользы.

Само собою разумѣется, что такая коренная реформа того или другого, избраннаго для сей цѣли, сиротскаго заведенія и образованіе при немъ хорошей учительской семинаріи не могутъ быть сдѣланы вдругъ, а только постепенно и въ довольно продолжительный срокъ. Непосредственно можно было бы приступить къ постепенному образованію элементарнаго училища изъ младшихъ классовъ заведенія, для чего должны быть избраны наилучшіе педагоги въ должности воспитателей и въ должность начальника школы. Лучше бы всего сдѣлать этотъ выборъ по конкурренціи.

которая должна состоять въ словесномъ и письменномъ экзаменѣ и пробномъ преподаваніи въ одномъ изъ училищъ столицы, въ присутствіи лучшихъ ея педагоговъ. По такой же публичной конкурренціи должны быть избраны изъ окончившихъ курсъ въ семинаріяхъ, гимназіяхъ и университетахъ 7 или 8 молодыхъ людей для отправленія ихъ въ лучшія германскія и швейцарскія учительскія семинаріи, что обойдется весьма недорого.

Бѣдная и даже суровая жизнь воспитанниковъ въ этихъ семинаріяхъ удержитъ отъ представленія на конкурренцію такихъ лицъ, которыя не чувствуютъ истиннаго педагогическаго призванія. Избранныя на конкурренціи лица, смотря по ихъ образованію, могутъ быть размѣщены въ различныя германскія семинаріи, для учителей самыхъ различныхъ степеней.

Кромѣ того, изъ самыхъ воспитанниковъ избраннаго сиротскаго заведенія слѣдовало бы выбрать человѣкъ 20 такихъ молодыхъ людей, не моложе 17-ти лѣтъ, которые, какъ по способностямъ своимъ, такъ и по характеру, подаютъ надежду сдѣлаться хорошими педагогами, и отправивъ за-границу, размѣстить по семинаріямъ по пяти и шести человѣкъ, съ тѣмъ, чтобы каждая изъ такихъ группъ состояла подъ надзоромъ одного изъ отправляемыхъ за-границу же учителей. Такое отправленіе за-границу въ педагогическія семинаріи воспитанниковъ какого либо изъ нашихъ сиротскихъ заведеній не повлечетъ за собою никакихъ новыхъ издержекъ, потому что содержаніе воспитанника въ любой изъ германскихъ семинарій обходится не дороже содержанія воспитанника въ томъ или другомъ изъ нашихъ сиротскихъ заведеній.

Всѣ эти лица могутъ пробыть за-границею три года, посвятивъ первый годъ исключительно ознакомленію съ нѣмецкимъ языкомъ, а остальные два года теоретическому и практическому образованію.

Отправленные за-границу молодые люди должны были бы также выдержать учительскій экзаменъ и получить подробныя аттестаціи со стороны германскихъ педагоговъ. Соображаясь съ этими аттестаціями и пробными лекціями, данными по пріѣздѣ въ собраніи всѣхъ лучшихъ русскихъ педагоговъ, возвратившіеся молодые люди могли бы быть размѣщены: одни — прямо на вакантныя еще мѣста наставниковъ семинаріи, другіе—на вакантныя мѣста въ элемен-

тарной школѣ, приготовительной учительской школѣ, а большинство должно было еще остаться на годъ или на два воспитанниками семинаріи—во 1-хъ, для того, чтобы пополнить свои свѣдѣнія тѣми, которыя необходимы именно для русскаго учителя (въ законѣ Божіемъ, русскомъ языкѣ, отечественной исторіи и географіи, отечественной флорѣ и т. д.), а во-2-хъ, для того, чтобы положить прочное основаніе самой семинаріи. Нѣтъ сомнѣнія, что пріобрѣтенныя ими въ заграничныхъ семинаріяхъ привычки и познанія окажутъ сильное вліяніе на тѣхъ воспитанниковъ, которые прямо изъ сиротскаго заведенія вступятъ въ это время въ семинарію. Сношеніе съ заграничными семинаріями полезно было бы поддерживать и впослѣдствіи, посылая туда отъ времени до времени пятерыхъ или шестерыхъ воспитанниковъ сиротскаго заведенія, наиболѣе успѣвшихъ въ нѣмецкомъ языкѣ и подающихъ надежду сдѣлаться отличными педагогами.

Такимъ образомъ безъ излишнихъ издержекъ для государства и съ величайшею пользою для сиротскаго заведенія, избраннаго для этой цѣли, могло бы быть, какъ намъ кажется, положено прочное основаніе первой учительской семинаріи въ Россіи. Если бы опытъ этотъ удался, тогда возможно бы было и всѣмъ нашимъ сиротскимъ заведеніямъ, какъ мужскимъ, такъ и женскимъ, дать болѣе или менѣе педагогическое направленіе. Наши провинціальные лицеи, по крайней мѣрѣ Ярославскій и Нѣжинскій, могли бы такъ же, какъ кажется, приготовлять со временемъ учителей для низшихъ и среднихъ училищъ.

Педагогическая поѣздка по Швейцаріи.

ПИСЬМО ПЕРВОЕ.

По дорогѣ въ Бернъ.

Отправляясь изъ Веве, по новой оронской дорогѣ черезъ Фрибургъ въ Бернъ, съ котораго я намѣренъ начать свой педагогическій объѣздъ, я попрошу у васъ позволенія сдѣлать предварительно небольшое историческое вступленіе къ будущимъ моимъ письмамъ, потому что историческая точка зрѣнія—едвали не самая вѣрная при образованіи учебныхъ заведеній каждаго народа.

Страннымъ можетъ показаться, если я скажу, что въ педагогическомъ отношеніи Швейцарія—земля самая новая, только что теперь устроивающая свое народное образованіе; но это тѣмъ не менѣе, совершенно справедливо. Посмотрите школьные уставы самыхъ передовыхъ кантоновъ, и на всѣхъ вы встрѣтите цифру пяти, шести послѣднихъ лѣтъ; если же и найдется какое-нибудь болѣе пожилое положеніе, то и оно именно въ настоящую минуту передѣлывается. Издали многимъ кажется Швейцарія классическою, уже давно установившеюся страною педагогическаго искусства; но это справедливо только отчасти. Дѣйствительно, изъ Швейцаріи вышли и разнеслись по цѣлому міру тѣ великія педагогическія идеи, которыя преобразовали и продолжаютъ преобразовывать воспитаніе во всѣхъ странахъ Европы; въ Швейцарію, уже въ концѣ прошедшаго столѣтія и началѣ нынѣшняго, стремятся учиться искусству воспитанія друзья человѣчества, тѣ благородные мечтатели, которые, испуганные грозными явленіями общественной жизни, повсюду искали средствъ направить родъ человѣческій на истинный путь. Однако же, по сознанію самихъ швейцарцевъ,

образцовыя воспитательныя заведенія Песталоцци и Фелленберга долго были цвѣтущими, но одинокими оазисами въ швейцарскомъ учебномъ мірѣ, и бокъ-о-бокъ съ этими блестящими явленіями швейцарскія школы продолжали долго прозябать въ самомъ жалкомъ видѣ, тогда какъ идеи великихъ швейцарскихъ педагоговъ оживляли уже школы Германіи, Бельгіи, Англіи [1]). Причины такого страннаго явленія скрываются въ новѣйшей исторіи Швейцаріи, и я считаю не лишнимъ бросить бѣглый взглядъ на эту исторію. Слѣды недавней, только теперь затихающей и еще не затихшей общественной борьбы такъ еще свѣжи на швейцарскихъ учебныхъ заведеніяхъ и въ самой личности педагоговъ, вышедшихъ изъ этой борьбы, что безъ историческихъ объясненій многое не можетъ быть понятно въ педагогическомъ мірѣ Швейцаріи.

Блестящій героическій періодъ швейцарской исторіи, дѣлающій ее несравненнымъ нравственнымъ курсомъ для швейцарскихъ дѣтей и превосходнымъ собраніемъ дѣтскихъ историческихъ разсказовъ, котораго не имѣетъ никакая другая страна,—этотъ періодъ, полный обстоятельной свѣжести рождающейся свободы народа, начинается въ началѣ XIV и оканчивается въ началѣ XV столѣтія. Въ это замѣчательное столѣтіе швейцарцы утвердили свою независимость и такъ осязательно доказали своимъ могущественнымъ сосѣдямъ невозможность покорить Швейцарію оружіемъ, что они оставили ее въ покоѣ. Но отъ внѣшней независимости до внутренней свободы еще далеко. Съ уничтоженіемъ опасности извнѣ, вызвавшей безпримѣрную энергію и единство въ швейцарской націи, начинается періодъ относительнаго спокойствія, развитія промышленности, торговли; но вмѣстѣ съ тѣмъ начинаетъ ослабѣвать и та могучая простота нравовъ, которая дѣлала этотъ маленькій народъ свободнымъ и непобѣдимымъ. Сосѣднія государства уже не оружіемъ, а деньгами, черезъ своихъ посланниковъ, получаютъ огромное вліяніе на швейцарскія дѣла и пользуются ею, какъ послушнымъ оружіемъ въ своихъ ссорахъ. Разсчетливый отъ природы швейцарецъ оказался слабѣе передъ золотомъ, чѣмъ передъ пушками. Швейцарское воинственное юношество, не находя

[1]) Pädagogik von Scherr. 1847, Erst. B. S. 226.

дѣла у себя дома, идетъ продавать свое мужество и свою кровь чуждымъ государямъ, а правительства кантоновъ поощряютъ военную эмиграцію, съ одной стороны обогащаясь подарками отъ иностранныхъ пословъ, а съ другой—избавляясь отъ безпокойной молодежи.

Жизнь къ равнинныхъ кантонахъ Швейцаріи развилась преимущественно въ городахъ, и союзъ городовъ, съ тѣми гористыми кантонами, гдѣ, по выраженію Іоанна Мюллера, „люди защищали свою свободу, не зная городскихъ стѣнъ", положилъ начало независимости Швейцаріи. Въ этихъ городскихъ кантонахъ города естественно явились владѣльцами страны и владѣли сю съ тѣми же самыми правами и на тѣхъ же самыхъ основаніяхъ, какъ владѣли прежде рыцари. Города захватывали силою, покупали, пріобрѣтали по завѣщанію цѣлыя области, мѣстечки, села съ ихъ жителями и землями. Такъ, мало-по-малу, пріобрѣтена была старинными, богатыми городами, и въ особенности Берномъ, отъ прежнихъ владѣльцевъ вся нынѣшняя Швейцарія за исключеніемъ гористыхъ кантоновъ, которые, сохраняя свою дикую независимость, въ свою очередь имѣли крѣпостныя владѣнія и пользовались съ нихъ доходами. Въ эти *крѣпостныя* земли города посылали своихъ правителей, фогтовъ, на кормежъ, и Швейцарія только перемѣнила своихъ господъ. Разрушенные замки рыцарей, которыми увѣнчаны всѣ швейцарскія предгорія, возстановлялись снова; но въ нихъ засѣдали уже не рыцари, а правители, фогты городовъ или кантоновъ. Цивилизація Швейцаріи отъ такой перемѣны властителей выиграла не много. Полудикій баронъ, правда, уже не вылеталъ изъ своего каменнаго гнѣзда на грабежи окрестныхъ жителей; но тѣмъ не менѣе грабежъ продолжался, только съ большею основательностью, въ большемъ порядкѣ, съ купеческимъ разсчетомъ. Въ началѣ, когда нравы горожанъ были еще просты, потребности немногосложны, а великіе подвиги предковъ свѣжи въ памяти, управленіе городовъ было еще сносно; но чѣмъ болѣе развивалась городская жизнь и промышленность, тѣмъ тяжелѣе становилось подданнымъ. Нельзя сказать, что правительственные города слишкомъ заразились роскошью и на удовольствія проматывали силы страны или тратили ихъ на великія произведенія художества: нѣтъ, по большей части, они переводили ихъ

въ свои сундуки. Съ приливомъ денегъ увеличивалась жадность къ прибытку; природная разсчетливость выродилась въ скряжничество, деньги копились—и во время большой революціи французскія войска вывезли изъ Берна сундуки золота.

Полудикіе бароны и графы не думали объ образованіи народа; разсчетливые *господа*, титуловавшіе себя охотно превосходительствами и свѣтлостями, скоро поняли, что для нихъ и невыгодно народное образованіе. Правда, во время реформаціи, которая, по своему разсудочному, экономическому характеру, какъ нельзя болѣе пришлась по душѣ промышленному населенію городовъ и была принята городскимъ населеніемъ весьма быстро, желаніе распространить протестантское ученіе въ народѣ побудило правительство кантоновъ заводить школы и по деревнямъ, которыя иногда силою оружія должно было заставлять отставать отъ католичества; но и эти немногія школы, гдѣ зубреніе гейдельбергскаго катихизиса было альфой и омегой ученья, пришли въ упадокъ, какъ только миновалась въ нихъ необходимость. Въ XVI, XVII и XVIII столѣтіяхъ школы въ большихъ городахъ, исключительно назначаемыя для городского и притомъ богатаго населенія, были по тогдашнему времени въ очень хорошемъ положеніи, но народная школа не существовала. Если гдѣ и были въ селахъ и мѣстечкахъ училища, то самыя жалкія. Учителя, приходскіе дьячки, по большей части покорнѣйшіе слуги пастора, стояли очень низко и были сами едва грамотные люди; ученики немногому выучивались; кое-какъ читать, писать умѣли только избранные; счету еще и не думали учить. Даже въ началѣ нынѣшняго столѣтія, когда имя Песталоцци уже привлекало въ Швейцарію людей изъ далекихъ странъ, школы немного поправились, и вотъ что говоритъ о швейцарской школѣ профессоръ Шультесъ въ 1808 году:

Бросимъ взглядъ на обыкновенныя народныя школы; мы увидимъ темную, тѣсную, душную комнату, въ которой ни чистота, ни порядокъ невозможны; гдѣ дитя съ ужасною потерею времени научается передавать, болѣе или менѣе вѣрно, звуки, напечатанные въ книгѣ; копировать съ прописи, болѣе или менѣе похоже на оригиналъ, пѣть псалмы и механически кое-что считать. Голову набиваютъ только совершенно непонятными выраженіями катихизиса, и эта, такъ называемая, религія считается главнымъ

дѣломъ; все же остальное побочнымъ занятіемъ, которому можно отдавать только остающееся время. Если живому, подвижному отъ природы ребенку такое ученье приходится не подъ силу, и онъ не можетъ сидѣть тихо, то онъ расплачивается за это своимъ тѣломъ или чувствомъ чести и объявляется за безнадежное дитя, осужденное на вѣчную погибель. Ученики не даютъ ни себѣ, ни другимъ никакого разумнаго отчета во всѣхъ своихъ занятіяхъ; все ученье совершается въ высшей степени безсмысленно и безсознательно, не изощряя чувствъ, не питая воображенія, не упражняя разсудка, не доводя даже чтенія и письма до возможности ихъ практическаго приложенія и не заботясь нисколько о томъ, чтобы то, что ввѣряется памяти, прошло въ голову и сердце. Все учится для будущаго забвенія; все для школы, ничего для жизни" [1]).

Въ теченіе XVI, XVII и XVIII столѣтій въ самомъ управленіи городовъ произошла большая перемѣна. Старинные, богатые и вліятельные роды горожанъ, между которыми попадались и потомки древнихъ рыцарей, во-время догадавшись промѣнять свое обѣднѣвшее рыцарство на тучное гражданство, стали мало-по-малу оттирать отъ участія въ управленіи ремесленниковъ, небогатыхъ торговцевъ, словомъ, промышленную чернь, и въ теченіе времени вся власть сосредоточилась въ этихъ немногихъ родахъ, сдѣлавшихся наслѣдственными членами правительства. Городская промышленная революція, сломивъ рыцарство, приходила въ Швейцаріи весьма естественнымъ путемъ къ олигархіи. Въ другихъ странахъ развитіе городской олигархіи нашло себѣ сопротивленіе въ государяхъ, которые, воспользовавшись силами городовъ противъ вассаловъ, пользовались потомъ силами страны, сосредоточившимися въ ихъ рукахъ, для ограниченія городскихъ свободъ. Въ Швейцаріи же олигархія развивалась безпрепятственно. Только въ гористыхъ, такъ называемыхъ лѣсныхъ, кантонахъ сохранилась независимость; но это была независимость дикости, независимость грозной, неприступной природы, идущая рука объ руку съ невѣжествомъ. Такая свобода не передается сосѣдямъ, и попытки Генца, Давеля, Шено ограничить городскую олигархію — окончились эшафотомъ: масса населенія стояла еще слишкомъ низко.

[1]) Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz, 1859. 198.

Въ такомъ положенiи была Швейцарiя, когда большая французская революцiя захватила и ее въ свой огненный кругъ. Видя приближающуюся грозу, городскiе олигархи спохватились, что сдѣлали очень дурно, ставъ во враждебное отношенiе ко всей странѣ. Они призывали къ управленiю низшiя сословiя городовъ, облегчали крѣпостное состоянiе сельскаго населенiя, нѣкоторые города даже совершенно отказались отъ крѣпостныхъ правъ; но уже было поздно. Въ четыре дня была покорена французами богатѣйшая часть Швейцарiи; въ четыре дня было разрушено созданiе нѣсколькихъ столѣтiй: такъ сгноили его олигархическiя правительства, разсчитывавшiя видно, что все будетъ миръ и спокойствiе, и что силы иностранныхъ государствъ поддержатъ ихъ всегда въ борьбѣ со своими подданными. И вотъ французы принялись вводить свои порядки: „прежнiй союзъ разрушается, Швейцарiя признается единою, нераздѣльною гельветическою республикою; всѣ жители, и горожане, и селяне, пользуются одинаковыми гражданскими правами; граждане избираютъ членовъ законодательнаго собранiя, законодательное собранiе избираетъ правительство; правительство назначаетъ правителей въ кантоны; для удобства вся Швейцарiя раздѣляется на 18 кантоновъ, почти одинаковой величины“.

Чего бы кажется лучше, а дѣло вышло изъ рукъ вонъ плохо.

Какое дѣло было французамъ до неприступныхъ горъ, непроходимыхъ вершинъ, крайняго различiя въ нацiональномъ языкѣ, религiи, образованiи, вѣковыхъ обычаяхъ. Вблизи развалинъ древней Виндонисы, въ тѣсномъ и грязномъ городишкѣ, назначается столица; но собранiе вышло очень пестрое и представляло нѣчто въ родѣ вавилонскаго столпотворенiя. Гористые, самые свободные и демократическiе кантоны упорно защищались отъ французской свободы и демократiи, и много крови пролито было съ обѣихъ сторонъ; особенно упорно дрались аппенцельцы, у которыхъ не только аристократовъ, но даже и горожанъ нѣтъ, по той очень простой причинѣ, что нѣтъ вовсе и городовъ. Неудивительно, что послѣ амiенскаго мира, какъ только французскiя войска выступили изъ Швейцарiи, гельветическая республика разлѣзлась на куски; новое правительство бѣжало, стараго не было, безпорядокъ былъ страшный, партiи взялись за оружiе, города противъ прежнихъ

подданныхъ, подданные противъ прежнихъ властителей, старинные роды объявили свои правительственныя претензіи; но Наполеонъ погрозилъ — и все притихло: такъ низко упала эта страна. Наполеонъ, впрочемъ, возвратилъ самостоятельность кантоновъ, но прежнія крѣпостныя отношенія остались уничтоженными. Подъ суровою ферулою Наполеона I-го Швейцарія провела нѣсколько спокойныхъ годовъ, и старые порядки сдѣлались еще невозвратимѣе. Французская революція и правленіе Наполеона, какъ ни были они жестки и унизительны для государства, принесли Швейцаріи величайшую пользу. Подъ этимъ гнетомъ образовалась и развилась общенародная партія и выбилось наружу изъ частныхъ интересовъ то сознаніе общей швейцарской народности, на которой продолжаетъ строиться новѣйшая исторія Швейцаріи. Но это было только начало, и долго еще прежнія партіи старались воротиться на старую дорогу. Какъ только паденіе Наполеона стало несомнѣннымъ, то аристократическій Бернъ первый объявилъ возстановленіе прежнихъ своихъ крѣпостныхъ правъ; примѣру Берна послѣдовали Солотурнъ, Фрейбургъ, Люцернъ, Цюрихъ; готовилась междуусобная война. Вѣнскій конгрессъ своимъ вмѣшательствомъ опять остановилъ ее и еще на нѣкоторое время отодвинулъ окончательную организацію Швейцаріи. Онъ призналъ ея независимость и возстановилъ ее въ прежнихъ предѣлахъ, но подъ условіемъ сохраненія внутренняго спокойствія. Понятно, что такое внѣшнее, насильственное примиреніе не было настоящимъ примиреніемъ, и все, что должно было перебродить, бродило только медленнѣе и скрытнѣе, и все, что должно было перегорѣть, тлѣло, ожидая только удобной минуты, чтобы вспыхнуть. Подъ скрытымъ вліяніемъ Австріи, Франціи и папы старина начала снова подымать голову; крѣпостныя отношенія, не существующія по закону, стали появляться на дѣлѣ; прежніе правители опять добрались до управленія и, наученные опытомъ, болѣе всего стали тѣснить народное образованіе, облагая его, по выраженію Цшокке, какъ излишнюю роскошь, тяжелою податью. Валлисъ, Фрейбургъ, Люцернъ пригласили іезуитовъ и отдали имъ народное образованіе. Но партія разумныхъ патріотовъ была уже велика; просвѣщеніе, благодаря сословію учителей, изъ которыхъ многіе проникнуты были идеями великихъ швейцарскихъ педагоговъ, сдѣлало значительные успѣхи и все ждало только благопріятной минуты.

Эти первыя 30 лѣтъ нынѣшняго столѣтія имѣютъ весьма важное значеніе въ исторіи швейцарскаго образованія, хотя существенныя перемѣны въ школьномъ законодательствѣ начинаются только съ 1830 года; въ этотъ періодъ подготовились люди и идеи, которые и вышли на сцену по перемѣнѣ правительствъ.

Прежде, чѣмъ учреждать народныя школы, слѣдовало выработать до ясности понятіе о томъ, чѣмъ должна быть народная школа, и выработать не одному человѣку, не въ кабинетѣ только, не на бумагѣ, но цѣлому обществу педагоговъ, въ столкновеніяхъ и борьбѣ мнѣній, въ практическихъ попыткахъ провести свою идею въ жизнь. И это-то именно дѣлается въ продолженіе этихъ тридцати лѣтъ внѣшняго спокойствія подъ ферулой чужеземныхъ властей и внутренней борьбы швейцарскаго общества. Точкой отправленія для всего этого умственнаго движенія въ педагогическомъ мірѣ были, конечно, ученье и школы Песталоцци и Фелленберга.

Какъ ни проста намъ кажется теперь идея, что цѣль народной школы состоитъ не въ томъ, чтобы ввести въ головы дѣтей извѣстное количество опредѣленныхъ знаній, которыя они потомъ позабудутъ, и сообщить имъ техническій навыкъ чтенія и письма, которымъ они не воспользуются, но въ томъ, чтобы школьнымъ занятіемъ развить способности дѣтей, естественнымъ путемъ раскрыть въ нихъ разумный взглядъ на окружающую ихъ природу и общественныя отношенія и сдѣлать ихъ способными къ самостоятельной разумной жизни и дѣятельности; какъ ни проста эта идея теперь, но въ то время она была великимъ открытіемъ Песталоцци, открытіемъ, которое принесло и приноситъ человѣчеству болѣе пользы, чѣмъ открытіе Америки. Всей многострадальной жизни этого великаго до безумія энтузіаста воспитанія едва стало на то, чтобы ввести эту идею въ число немногихъ живыхъ и дѣятельныхъ идей, двигающихъ человѣчество.

Нигдѣ, можетъ быть, песталоцціевская идея не встрѣтила болѣе упорнаго сопротивленія, какъ въ Швейцаріи, гдѣ знали и видѣли Песталоцци и были свидѣтелями всѣхъ его неудачныхъ и часто забавныхъ попытокъ. Но нашлись люди, которые сумѣли отличить наивную, дѣтскую непрактичность генія отъ его въ высшей степени практической и сильной идеи и, приложивъ къ этой идеѣ свою собственную практичность, воспользоваться ею. Первый сдѣ-

лалъ это Фелленбергъ, и его гофвильская школа была блестящимъ, неопровержимымъ доказательствомъ, что новая идея имѣетъ всѣ свойства великой и живой идеи, способной къ безконечному развитію. Люди тупые и самолюбивые, въ особенности старые школьные учителя, съ ожесточеніемъ вооружились противъ новой школы: „ничто не можетъ быть консервативнѣе стараго школьнаго учителя“, сказалъ какой-то наблюдательный человѣкъ; уча всю жизнь, онъ часто теряетъ всякую способность самъ чему-нибудь выучиться; но между молодыми учителями и между пожилыми людьми, сочувствующими дѣлу народнаго образованія, и неоффиціальными педагогами песталоцціева идея нашла также ревностныхъ и жаркихъ послѣдователей. Во всякомъ случаѣ, дѣятельная жизнь пробудилась въ педагогической сферѣ, и швейцарскіе педагоги до сихъ поръ съ удовольствіемъ припоминаютъ эту живую эпоху педагогическаго энтузіазма.

„Мы, въ одно и то же время, учились и учили, говорилъ мнѣ старый, сѣдой какъ лунь, педагогъ, ѣхавшій со мною на пароходѣ въ Люцернъ: мы дѣлали маленькіе опыты и строили громадныя утопіи; блуждали часто въ потьмахъ, но видѣли вдали ослѣпительный свѣтъ; школа казалась намъ тою архимедовскою точкою опоры, которой недоставало, чтобы повернуть міръ. Дѣло, поистинѣ говоря, шло у насъ сначала очень плохо, но мы надѣялись многаго; а старинные преподаватели смѣялись надъ нами и шли своею дорогою гораздо вѣрнѣе, конечно, къ своей узкой цѣли. Я помню, въ какомъ я былъ восторгѣ, добывъ для школы числительную таблицу Песталоцци, и какъ долго мнѣ не удавалось добиться съ нею чего-нибудь путнаго. Родители часто называли насъ лѣнтяями, которые вмѣсто того, чтобы учить дѣтей, какъ слѣдуетъ, азбукѣ, складамъ и катихизису, толкуютъ съ ними Богъ знаетъ о чемъ, считаютъ ноги да пальцы, разсматриваютъ дыру на стѣнѣ, которую слѣдовало бы лучше заклеить, яблоки, морковь, рѣпу, которыя и безъ того дѣтямъ очень хорошо извѣстны; иные родители даже брали дѣтей своихъ изъ моей школы и отдавали стариннымъ учителямъ, для которыхъ прутъ замѣнялъ всякую методу. Герръ пасторъ, который почему-то особенно не долюбливалъ песталоцціевскихъ выдумокъ, грозился даже прогнать меня съ мѣста. Нѣсколько изъ моихъ молодыхъ товарищей дѣйствительно по-

теряли свои мѣста и пропали бы, если не нашли добраго и умнаго человѣка, который помогъ имъ устроить частную школу на новыхъ основаніяхъ. Но энтузіазмъ нашъ былъ очень великъ и ничего не могли съ нами сдѣлать. Ахъ, хорошее было время! Теперь эти идеи уяснились, опредѣлились, упростились, сдѣлались самою обыкновенною вещью; теперь по новой методѣ преподаютъ самые нехитрые люди; но того энтузіазма, который одушевлялъ насъ, даже и у лучшихъ людей недостаетъ“.

Но не вездѣ же преслѣдовали новую школу: находились умные и вліятельные люди, которые понимали преимущества песталоццiевскихъ идей; посылали учителей учиться къ Песталоцци и Фелленбергу, составились общества народной школы; даже нѣкоторыя правительства, какъ напримѣръ, базельское, приняли новую школу; но въ этомъ послѣднемъ случаѣ оказалось противоположное явленіе; новыя методы становились чѣмъ-то безполезнымъ и смѣшнымъ въ рукахъ старыхъ педагоговъ, которымъ ихъ навязывали, теряли всякій смыслъ, мучили и учениковъ и учителя, который бы на своей старинной дорогѣ принесъ больше пользы. Словомъ, и здѣсь подтвердилась великая истина, что „вина новаго не слѣдуетъ вливать въ мѣха старые“.

Однако же идея росла, распространялась, уяснялась, упрощалась, находила себѣ все болѣе и болѣе послѣдователей, и къ 1830 году созрѣла возможность и школьной реформы.

1830 годъ не даромъ считается годомъ возрожденія Швейцаріи. По сигналу, поданному снова Франціей, совершилась почти во всей Швейцаріи спокойная перемѣна правительствъ; но перемѣной правительствъ дѣло не кончилось. Напротивъ, такъ какъ иностранныя правительства этого времени не вмѣшивались во внутреннюю политику Швейцаріи, то именно съ этихъ поръ и начинаетъ совершаться правильно и открыто то броженіе, изъ котораго только въ настоящее время, особенно послѣ войны *отдѣльнаго союза* (Sonderbund's-Krieg), возникла новая Швейцарія. Всѣ партіи, отживающія и начинающія жить, демократическая, аристократическая, умѣренная, радикальная, отдѣльной самостоятельности кантоновъ и единой Швейцаріи, горожане со своими болѣе свѣжими воспоминаніями гражданскаго равенства; прежніе правительственные олигархи, еще не отчаивающіеся воротить себѣ утрачен-

ное значеніе, католическое духовенство, недовольное уравненіемъ правъ обоихъ исповѣданій; протестантское, напуганное радикалами; іезуиты со своими подземными происками, новыя общества покровителей наукъ, народнаго образованія, военной практики и т. д., все это вступаетъ въ борьбу, выражающуюся то дебатами въ собраніяхъ, то смѣною правительствъ, то спокойными, но сильными демонстраціями, а иногда и кровопролитными схватками въ родѣ той, послѣ которой базельскій кантонъ раздѣлился на два.

Учебное сословіе, съ одной стороны, само принимало самое дѣятельное участіе въ этой борьбѣ, а съ другой—народное образованіе было самой оживленной ея ареной для людей всѣхъ состояній и всѣхъ партій, потому что теперь уже всѣ партіи понимали его важное значеніе и, дѣйствуя черезъ школы на юныя поколѣнія, желали проложить своимъ стремленіямъ дорогу въ будущемъ. Вотъ почему на учебномъ мірѣ Швейцаріи еще и теперь живы слѣды этой борьбы — и на людяхъ, и на учрежденіяхъ. Многіе изъ теперешнихъ знаменитыхъ швейцарскихъ педагоговъ, стоящихъ во главѣ народнаго воспитанія, и въ особенности въ главѣ учительскихъ семинарій, сами не только были свидѣтелями всей этой борьбы, но и принимали въ ней дѣятельное участіе, и часто вы замѣтите на той или другой семинаріи еще оттѣнокъ недавняго торжества той или другой партіи. Во французской Швейцаріи, кромѣ того, сильно замѣтенъ религіозный оттѣнокъ различнѣйшихъ сектъ, и русскаго путешественника невольно поражаетъ это сектантское направленіе, доходящее иногда почти до фанатизма, и глядящее какъ-то странно посреди яркихъ явленій цивилизаціи XIX вѣка. Тутъ вы нерѣдко встрѣтите человѣка, всѣ слова котораго дышатъ современностью; но вы заговорите съ нимъ о католичествѣ, протестантствѣ, église libre... и на васъ повѣетъ средними вѣками. Англичане и шотландцы, сдѣлавшіе Швейцарію своею лѣтнею дачею, занесли въ нее еще множество и своихъ сектъ.

Но партія средняя, патріотическая, партія общей вѣротерпимости, историческаго прогресса, государственнаго единства Швейцаріи, безъ насильственнаго подавленія кантональныхъ особенностей, выростала съ каждымъ днемъ, и именно ей-то могущественное содѣйствіе оказали песталоцціевскія идеи, видящія въ ребенкѣ прежде

всего человѣка, и такіе люди, какъ напримѣръ Іоаннъ Мюллеръ, который своею знаменитою исторіею Швейцаріи положилъ начало возрожденію общаго швейцарскаго духа, когда этотъ духъ былъ уже, казалось, окончательно подавленъ цѣлыми вѣками, въ продолженіе которыхъ Швейцарія была только орудіемъ чужеземныхъ интригъ и помѣстьемъ олигарховъ.

Послѣдней пробой силы этой патріотической партіи, съ участью которой связана и участь новой народной школы, была такъ-называемая „война отдѣльнаго союза", которая серьезно грозила Швейцаріи распаденіемъ на двѣ части: католическую и протестантскую. Католическіе кантоны, во главѣ которыхъ стоялъ Люцернъ, поддерживаемые папою, Австріею и французскимъ правительствомъ, образовали особый союзъ, и въ 1847 году втайнѣ готовились къ войнѣ.

Замыслы католической партіи были не малые: она желала уже не только отдѣленія католическихъ кантоновъ, но думала совершенно уничтожить протестантскіе, раздѣливъ ихъ область между католическими, ввести повсюду іезуитовъ и передать въ ихъ руки народное образованіе. Опасность была велика; но тѣмъ сильнѣе сплотила она всѣ оттѣнки патріотической партіи и окончила ея образованіе. Не безъ изумленія увидѣла Европа прекрасную девяностотысячную швейцарскую армію, которая, подъ начальствомъ женевскаго ветерана Дюфура, въ нѣсколько дней окончила войну занятіемъ Фрейбурга и Люцерна. Фанатики дрались съ мужествомъ, достойнымъ лучшаго дѣла; но пораженіе ихъ показало, что въ настоящее время фанатическій пылъ, возбужденный буллами, проклятіями и тому подобными средствами, потухаетъ скоро, уступая мѣсто здравому разсчету. Католическіе города встрѣчали войска союза, какъ освободителей; католическія правительства и іезуиты бѣжали, а когда всегда разсчетливый швейцарецъ счелъ, во что обошелся ему католическій энтузіазмъ и дурное управленіе католическихъ правительствъ, то крайне разсердился на поджигателей: конфисковалъ ихъ имѣнія для уплаты военныхъ издержекъ, уничтожилъ монастыри, отдавалъ ихъ подъ школы. Но не этимъ могло бы кончиться дѣло. Австрія, принявшая къ себѣ бѣжавшихъ іезуитовъ и зондербундцевъ, грозила войною; папа громилъ побѣдителей проклятіями; Монталамберъ вторилъ папѣ во французскихъ пала-

тахъ; но наступила весна 1848 года и принесла столько хлопотъ и Франціи, и Австріи, и папѣ, что имъ было не до Швейцаріи — и она подъ шумокъ устроила свои дѣла.

Такимъ образомъ появился новый швейцарскій союзъ, основанный уже не на отжившихъ, хотя и великихъ преданіяхъ старины, а на возрожденномъ къ жизни общенародномъ чувствѣ всѣхъ кантоновъ. Швейцарскіе педагоги и швейцарскія школы принимали, принимаютъ и теперь самое живое участіе въ укорененіи и развитіи этого чувства: изученіе общей швейцарской исторіи и природы, біографій швейцарскихъ героевъ, гимнастика, военныя экзерциціи, родной языкъ, путешествія съ дѣтьми, педагогическія собранія учителей всѣхъ кантоновъ, педагогическіе праздники, самыя игры, повсюду отзывающіяся народностью—вотъ тѣ средства, которыми школа могущественно содѣйствовала великому дѣлу—развитію народнаго сознанія. Въ 1847 году распаденіе Швейцаріи, а потомъ соединеніе ея отдѣльныхъ частей съ сосѣдними государствами было, можетъ быть, и возможно; но теперь это мечта, которая пугаетъ въ Швейцаріи только людей трусливыхъ и легковѣрныхъ: еще пройдетъ нѣсколько лѣтъ дѣятельнаго народнаго образованія народною школою, и самая мечта разлетится.

Съ 1830 года сдѣлано было очень много для народнаго образованія во всѣхъ швейцарскихъ, особенно городскихъ, кантонахъ. Новая идея народной школы была принята почти всѣми правительствами,—и не на бумагѣ только: самыя главныя и существенныя мѣры дѣйствительнаго школьнаго переворота были подготовлены и отчасти приведены въ исполненіе двумя могущественными средствами: устройствомъ учительскихъ семинарій и передѣлкою учебниковъ. Но общественная борьба затихала въ Швейцаріи очень медленно, а потому и окончательная организація народнаго образованія совершается только въ послѣдніе годы, когда уже всѣ партіи, утомленныя долгой борьбой, выходятъ наконецъ на прямую дорогу яснаго сознанія общественной пользы и разумнаго прогресса. Теперь уже стали возможными въ Швейцаріи такія явленія, какое, напримѣръ, представляетъ намъ Бернъ въ 1854 году. Приготовляясь къ выборамъ этого года, всѣ бернскія партіи призывали прежде всего миръ и спокойствіе, и въ палатахъ появилось по ровному числу радикаловъ и консерваторовъ. Съ общаго

согласія назначена была особая комиссія для отысканія мѣръ къ примиренію всѣхъ партій. Комиссія эта составила государственный совѣтъ изъ самыхъ лучшихъ людей всѣхъ партій, которые объявили публично, что приносятъ въ жертву свои личныя мнѣнія благу отечества. Такъ въ Цюрихѣ долгая борьба духовенства съ педагогами, въ которой побѣда переходила то на ту, то на другую сторону, окончилась было совершеннымъ пораженіемъ партіи духовенства; но теперь педагоги уже сами, добровольно, призвали его къ участію въ дѣлѣ образованія. Папское вліяніе, надѣлавшее столько бѣдъ Швейцаріи, слабѣетъ съ каждымъ годомъ въ самыхъ католическихъ кантонахъ, и послѣднія итальянскія событія, пробудившія такой фанатизмъ въ ирландцахъ, уже глухо отозвались въ Швейцаріи. И въ католическихъ кантонахъ разумная патріотическая партія, послѣ тяжелыхъ событій въ 1847 году, выростаетъ быстро. Число школъ умножается въ Люцернѣ, Швицѣ, Фрейбургѣ. Вездѣ устраиваются учительскія семинаріи, которыхъ теперь уже болѣе двадцати, и раціональныя основанія народной школы выбираются изъ-подъ вѣковыхъ предразсудковъ. Швейцарія напоминаетъ собою теперь одинъ изъ тѣхъ своихъ городовъ, въ которыхъ, посреди развалинъ старины, посреди разрушающихся замковъ, стѣнъ и башенъ, возникаютъ новые дома и новая жизнь. Одинъ только Валлисъ дремлетъ еще въ своихъ глубокихъ долинахъ, посреди неприступныхъ горъ; но и тамъ начинаютъ уже пробуждаться.

Народныя школы, какъ мы уже сказали, много содѣйствовали и содѣйствуютъ пробужденію общаго народнаго сознанія Швейріи. Педагоги всѣхъ кантоновъ входятъ между собою въ дѣятельныя сношенія, и журналы общихъ собраній швейцарскихъ педагоговъ полны самаго живого интереса. Эти собранія сходятся въ разныхъ городахъ союза; первое было въ Ленцбургѣ, второе въ Бирѣ, гдѣ покоится прахъ Песталоцци, третье въ Люцернѣ. Хотя эти общія собранія не имѣютъ никакого оффиціальнаго значенія, такъ какъ народное образованіе есть частное дѣло правительства отдѣльныхъ кантоновъ, въ которое не вмѣшивается федеральное правительство, но значеніе этого общаго собранія выражается въ томъ вліяніи, которое оно оказываетъ на членовъ кантональныхъ школьныхъ *синодовъ;* синоды же эти по большей части постав-

лены въ самое благопріятное отношеніе къ законодательству и правительству своихъ кантоновъ.

Школьные синоды мало-по-малу придаютъ народному образованію Швейцаріи ту самостоятельность, которая открываетъ ему дорогу спокойнаго раціональнаго развитія, не зависящаго отъ политическихъ и религіозныхъ партій, и которую Наполеонъ I задумалъ было дать народному образованію во Франціи своимъ университетомъ. Геніальный императоръ видѣлъ, что единственный якорь спасенія для Франціи, посреди политическихъ смутъ, потрясающихъ ее безпрестанно до самаго основанія и кидающихъ государство и народъ изъ одной гибельной крайности въ другую, еще болѣе гибельную, можно найти только въ прочномъ раціональномъ образованіи. Руководясь этою мыслью, Наполеонъ I желалъ поставить французскій университетъ, т. е. всѣ общественныя ученыя и учебныя учрежденія Франціи, внѣ всякихъ политическихъ смутъ и дать ему возможность самостоятельнаго развитія. Великихъ идей было много у Наполеона I; но едва ли это не единственная, порожденная въ немъ чистою любовью къ Франціи, безъ примѣси всякаго эгоистическаго разсчета. Но чѣмъ чище и выше была эта идея, тѣмъ менѣе пришлась она по плечу слѣдующимъ за тѣмъ правительствамъ. Каждое изъ нихъ старалось сдѣлать школы и вообще народное образованіе орудіемъ своихъ династическихъ разсчетовъ и своихъ политическихъ и религіозныхъ убѣжденій. Правительства эти исчезли, временныя стремленія ихъ потеряли всякій смыслъ; а народное образованіе не сдѣлалось тѣмъ, чѣмъ хотѣлъ его сдѣлать Наполеонъ I, не сдѣлалось надежною опорою благосостоянія Франціи во всѣхъ политическихъ буряхъ, въ какія ни кинула бы ее исторія: французскій университетъ попрежнему отражаетъ въ себѣ всѣ оттѣнки политическихъ перемѣнъ, и прочное общее раціональное и гуманное образованіе не проникаетъ въ народныя массы. Такимъ образомъ, эти правительства себѣ пользы не сдѣлали, а народу существенно повредили.

Можно надѣяться, что ничего подобнаго не случится въ швейцарскихъ республикахъ, что ихъ школьные синоды, дѣйствуя благоразумно, придадутъ народному образованію значеніе самостоятельной общественной силы, что правительства перестанутъ дѣлать попытки превращать школы въ орудіе своихъ временныхъ стрем-

леній, а что, съ другой стороны, педагоги не будутъ вносить своихъ политическихъ и сектантскихъ убѣжденій въ стѣны школы, гдѣ воспитывается будущее народа, передъ которымъ всѣ настоящія соображенія могутъ оказаться временными, случайными и ошибочными. Здѣсь уже начинаетъ образовываться то убѣжденіе, что каковы бы ни были политическія и сектантскія вѣрованія педагога, какъ гражданина своего времени и члена своей партіи, но онъ не вноситъ ихъ въ свою школу, дѣйствуя насильственно на незрѣлый дѣтскій разумъ; что однѣ вѣчныя истины природы, разума, исторіи и христіанства, стоящаго выше всякихъ сектъ, имѣютъ право войти въ народную школу и сдѣлаться основаніями человѣческаго развитія въ дѣтяхъ: въ этомъ и состоитъ та святость дѣтства, въ которую долженъ вѣрить человѣкъ, приступающій къ великому дѣлу воспитанія.

ПИСЬМО ВТОРОЕ.

Бернъ.

Я не видалъ ни одного стариннаго города, въ которомъ старина сохранилась бы такъ, какъ въ Бернѣ. Въ немъ есть вѣковыя зданія, даже много частныхъ домовъ, стоящихъ уже нѣсколько столѣтій; но не видать вовсе тѣхъ живописныхъ развалинъ, посреди которыхъ выростаютъ новыя зданія въ другихъ швейцарскихъ городахъ. Въ Бернѣ старина не разрушается и не уступаетъ мѣста новому, а медленно и упорно сама подвигается впередъ: новыя зданія строятся на старинный ладъ, а старинныя поддерживаются и подновляются; все же вмѣстѣ имѣетъ какой-то своеобразный видъ. Бернъ—это добрый сѣдой старикъ, не покидающій своихъ старинныхъ привычекъ, но и не отстающій отъ современности, физіономія котораго менѣе всего напоминаетъ могилу и разрушеніе; его старинный, но не изношенный костюмъ какъ-то всегда на мѣстѣ въ самомъ новомъ кругу; а его важная рѣчь звучитъ стариною, но не старостью, долгою жизнью, опытомъ, но не отсталостью. Съ перваго взгляда вы видите, что Бернъ обязанъ своимъ значеніемъ богатству, а богатствомъ обязанъ торговлѣ, бережливости и отчасти своей медвѣжьей лапѣ. Все въ немъ прочно и солидно, какъ

старинный купеческій сундукъ, окованный желѣзомъ. Наверху домовъ гербы, а внизу лавки съ солидными каменными навѣсами, подъ которыми вы можете пройти Бернъ изъ конца въ конецъ, какъ гуляете въ гостинномъ дворѣ. Бернъ любитъ свою старину и не легко отъ нея отрывается: аккуратно подновляетъ и подкрашиваетъ онъ всѣ недорогія, но затѣйливыя статуйки и куклы, которыми богатое бернское гражданство уставило всѣ фонтаны и площади. Въ этихъ вовсе не художественныхъ произведеніяхъ много, однако, того, нѣсколько тяжеловатаго и грубоватаго юмора, который весьма часто встрѣчается у людей здоровыхъ, толстыхъ, сытыхъ, спокойныхъ, съ тяжолыми и туго застегнутыми карманами. Большею частью статуйки эти, или скорѣе куклы, напоминающія своею затѣйливостью кукушекъ на старинныхъ часахъ, подсмѣиваются насчетъ папы и королей. Ежедневно любуются бернцы на своихъ медвѣдей; ежегодно ходятъ въ свой старинный, но еще неоконченный *Мюнстеръ* смотрѣть на полинялые ковры и одежды, взятыя изъ палатки Карла Смѣлаго, и на туфли, позабытые въ попыхахъ задорнымъ королемъ.

Въ характерѣ бернцевъ тоже много стариннаго, республиканскаго и вмѣстѣ олигархическаго, что-то методическое, положительное до неповоротливости, важное, строгое. Нарѣчье ихъ, которымъ бернцы, даже хорошо говорящіе по-нѣмецки, любятъ щеголять передъ иностранцами, звучитъ грубо для непривычнаго уха; но вы скоро замѣтите въ немъ особую силу и положительность - точно удары тяжелаго, но хорошо направленнаго топора. Бернца трудно расшевелить на какое-нибудь новое дѣло; онъ не боится труда, но боится хлопотъ и напрасныхъ издержекъ. Однако же пробужденный разъ (а разбудить его не легко: у него такой здоровый сонъ!), онъ пойдетъ къ цѣли прямо, твердо, разсчитывая деньги, но не щадя ихъ, гдѣ нужно, пойдетъ не торопясь, но съ такимъ неутомимымъ постоянствомъ, что обгонитъ не одного бойкаго скакуна. Бернскій гербъ, медвѣдь, выбранъ очень удачно строителемъ города; за то же бернцы и любятъ свой гербъ, какъ никто: рисуютъ, высѣкаютъ, отливаютъ, вырѣзываютъ и лѣпятъ его гдѣ только можно, не говоря уже о живыхъ гербахъ во рву.

Въ педагогической реформѣ характеръ бернца также отразился вполнѣ. Тридцать лѣтъ тому назадъ Бернъ въ дѣлѣ народнаго

образованія стоялъ далеко позади даже прочихъ протестантскихъ кантоновъ, и олигархи его упорнѣе прочихъ отказывались слиться съ массою народа въ одномъ общемъ образованіи. Въ тридцатомъ году олигархическое правительство передало новому 70,000 дѣтей въ школьномъ возрастѣ, изъ которыхъ едва только 20,000 пользовались сколько нибудь сноснымъ школьнымъ образованіемъ [1]), и описаніе тогдашней школы, переданное современникомъ въ разсказахъ „Іеронима Готгельера", рисуетъ ее въ самыхъ мрачныхъ краскахъ. Неудивительно поэтому, что улучшеніе школъ было одною изъ главныхъ задачъ въ программѣ новаго правительства и хотя это правительство, оставляя управленіе, выразило ту мысль, что въ Бернѣ „школьный прогрессъ можетъ идти только очень туго, и что на бернской почвѣ плоды школьнаго образованія выростаютъ крайне медленно"; но мы, смотря черезъ тридцать лѣтъ и видя результаты того, что посѣяло это дѣятельное и энергичное правительство, не можемъ не вспомнить русской пословицы: „тише ѣдешь, дальше будешь". Я полагаю, что намъ не безполезно будетъ взглянуть, хотя мимоходомъ, какъ устраиваются хорошія школы и какими средствами поправляется народное образованіе, долго остававшееся въ крайнемъ пренебреженіи.

Приступая къ важному дѣлу устройства народнаго образованія на новыхъ началахъ и озирая поле своей дѣятельности, новое правительство поняло, что ему никакъ не справиться разомъ со всѣми отраслями просвѣщенія, и рѣшилось сосредоточить всѣ свои силы прежде всего на первоначальныхъ народныхъ школахъ, этомъ фундаментѣ народнаго образованія. Но, сознавая въ то же время, что подростающимъ поколѣніямъ некогда ожидать окончательной передѣлки всей сложной системы, издало *временной общій* (провизуарный) школьный декретъ, который и далъ правительству возможность свободнѣе и спокойнѣе заняться избраннымъ дѣломъ [2]). Временныя мѣры имѣютъ то преимущество, что удовлетворяя настоятельнѣйшимъ потребностямъ, онѣ не производятъ тяжелаго чувства постояннаго, но неудачнаго или неполнаго положенія и не останавливаютъ выработки педагогическихъ убѣжденій, указывая возможность ихъ практическаго примѣненія въ близкомъ будущемъ:

[1]) Scherr, Pädagogik. Erst. Th.
[2]) Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz. 11 Jahrg. 10 Heft.

человѣкъ надѣется, а надежда самый живительный принципъ дѣятельности. Кромѣ того, временная мѣра приноситъ опытъ, которымъ можно воспользоваться при обсужденіи постояннаго положенія. Конечно и постоянныя положенія очень часто оказываются мимолетными; но такія-то положенія и убиваютъ уваженіе къ закону.

Притомъ мы не можемъ не припомнить, что у насъ всѣ воспитательные вопросы поднялись разомъ и всѣ учебныя заведенія, университеты, гимназіи, уѣздныя и приходскія училища—разомъ поступили въ передѣлку. Не довольно ли было бы, еслибъ на первый разъ, оставивъ покуда и гимназіи и университеты въ покоѣ, сосредоточить все свое вниманіе на устройствѣ собственно народной школы, которой у насъ, говоря по правдѣ, вовсе не существуетъ, и которой такъ могущественно требуютъ современныя реформы въ народномъ бытѣ,—освобожденіе крестьянъ и открытое судопроизводство съ судомъ присяжныхъ? Для другихъ же ступеней народнаго образованія кажется возможно было бы ограничиться провизуарными мѣрами, удовлетворяющими по возможности наиболѣе настоятельнымъ потребностямъ въ образованіи подростающихъ поколѣній. А то, разъ нарушивъ все старое и чувствуя въ себѣ безпрестанно непріятное понуканіе времени, можно надѣлать много постоянныхъ положеній, которыя окажутся очень временными.

Иные педагоги-теоретики обвиняли бернское правительство тридцатыхъ годовъ въ томъ, что оно приступило къ устройству народныхъ школъ, не составивъ себѣ предварительно общаго плана народнаго просвѣщенія [1]). Но этотъ упрекъ неоснователенъ. Во-первыхъ, собственно народная школа имѣетъ такое самостоятельное значеніе и находится въ такой отдаленной связи съ научными школами, что ея устройствомъ можно заняться совершенно отдѣльно, и если народная школа будетъ устроена на раціональныхъ основаніяхъ, то она, во всякомъ случаѣ, будетъ не только окончательною школою, но и превосходною подготовительною для научныхъ заведеній. Во вторыхъ, признаемся откровенно, мы рѣшительно не вѣримъ въ возможность въ настоящее время такого обширнаго генія, который бы могъ обнять въ одну систему все

[1]) Ibid.

образованіе народа, начиная отъ дѣтскихъ пріютовъ до университета. Конечно, нѣтъ ничего легче, какъ написать въ кабинетѣ такую систему; но нѣтъ ничего легче, какъ и убѣдиться на практикѣ, что она никуда не годится. Полная система народнаго образованія вырабатывается медленно, постепенно, самимъ обществомъ въ его историческомъ развитіи. Развѣ мало у насъ еще образцовъ различныхъ неудавшихся системъ въ воспитаніи, на которыя возлагались когда-то великія надежды, и которыя въ настоящее время годятся развѣ для историка, свидѣтельствуя о томъ, какія иногда бываютъ странныя фантазіи у людей. Кромѣ того, у самаго обезпеченнаго правительства не достанетъ ни людей, ни денегъ на то, чтобы дѣльно и дѣйствительно передѣлать всю систему народнаго образованія. При самыхъ лучшихъ намѣреніяхъ много изъ этой общей передѣлки останется только на бумагѣ; а насъ надобно всѣми силами отучать отъ привычки видѣть въ законномъ положеніи только печатную бумагу; а для этого въ положеніе должно входить только то, что, немедленно и дѣйствительно, можетъ быть приведено въ исполненіе и будетъ приведено.

Еслибы бернское правительство не сосредоточило всего своего вниманія и всѣхъ своихъ силъ на устройствѣ первоначальныхъ народныхъ школъ, то никогда не достигло бы тѣхъ результатовъ, какіе мы теперь видимъ. Прежде всего оно озаботилось приготовленіемъ учителей, понимая очень хорошо, что прежде всего нужны люди, а потомъ уже можно писать для нихъ программы и опредѣлять курсъ. Въ самомъ непродолжительномъ времени были устроены три учительскія казенныя семинаріи, а возлѣ нихъ появились и частныя, поддерживаемыя казною. Для молодыхъ учителей, уже опредѣленныхъ къ мѣстамъ, устроены были особые педагогическіе курсы; старымъ, которыхъ нельзя уже было направить на новую дорогу, дана возможность выйти въ отставку; финансовыя средства народнаго образованія увеличены почти въ *сорокъ* разъ: такъ съ 1814 по 1830 г. бернское правительство издержало на народное образованіе ежегодно, среднимъ числомъ, по 15,000 фр; а съ 1830 по 1854—ежегодно, среднимъ числомъ по 523,000 фр., кромѣ того, бернское правительство устроило школьные синоды, организовало учительское сословіе, дало ему возможность самостоятельнаго развитія и открыло ему правильное

вліяніе на школьное законодательство и управленіе [1]). Мудрено ли, что послѣ *такихъ* мѣръ народное образованіе дѣйствительно встало на ноги и идетъ теперь впередъ? Въ настоящее время издержки на народное образованіе съ каждымъ годомъ значительно возрастаютъ: такъ, по отчету бернской „дирекціи воспитанія" за 1859 годъ, казна выдала въ томъ году на народное образованіе 683,396 франковъ [2]); а въ 1860 году—801,097 франковъ [3]).

Но можетъ быть, кому-нибудь цифры эти покажутся незначительными: и что, въ самомъ дѣлѣ, по нашимъ русскимъ размѣрамъ значатъ какія-нибудь 200,000 руб., въ годъ? Да у насъ не рѣдкость такое воспитательное заведеніе, которое издерживаетъ въ годъ болѣе этой суммы, да еще и жалуется на скудость своихъ средствъ! Но не мѣшаетъ припомнить, что въ Бернскомъ кантонѣ жителей всего 458,000, что, слѣдовательно, онъ составляетъ по населенію половину нашей средней губерніи, что значительная часть населенія кантона, особенно живущая въ горахъ, очень бѣдна (такъ что на поддержку ихъ употребляется ежегодно около 700,000 фр.), и что весь государственный доходъ Бернскаго кантона простирается только до 4,500,000 фр. [4]). Такимъ образомъ Бернскій кантонъ употребляетъ почти *пятую* часть своего государственнаго дохода на народное образованіе. Кромѣ того, не слѣдуетъ забывать, что эта цифра (800,000) выражаетъ только степень участія казны въ издержкахъ на народное образованіе, которое главнымъ образомъ содержится самими обществами. Къ сожалѣнію, я нигдѣ не могъ узнать цифры, во что, вообще, обходятся Бернскому кантону его учебныя заведенія: но приблизительно можно положить, что казна покрываетъ никакъ не болѣе одной трети всей суммы этихъ издержекъ.

Что же дѣлать? хорошее народное образованіе обходится не дешево. Но слѣдуетъ еще сообразить: что обходится народу дороже, образованіе или невѣжество? Мнѣ кажется, что никакая производительная издержка не должна пугать государства; а возможно ли сомнѣваться въ томъ, что народъ грамотный, развитой

---

[1]) Ibid.
[2]) Verwaltungsbericht der Direktion der Erziehung pro 1859.
[3]) Verwaltungsbericht pro 1860
[4]) Dictionnaire Géogr. et Statist. de la Suisse, par Lutz. Bern.

въ дѣтствѣ хорошею школою, пріучившійся разсуждать правильно, и усвоившій себѣ ясный взглядъ на окружающій его міръ, будетъ предпріимчивѣе, трудолюбивѣе, разсчетливѣе, а вслѣдствіе того, производительнѣе и богаче народа, подавленнаго невѣжествомъ и предразсудками, откупающагося отъ различныхъ препятствій деньгами, который бредетъ, какъ слѣпой, ощупью по дорогѣ, давно выбитой. Хорошія сѣмена образованія дороги; но за то и родятъ они сторицею.

Посмотримъ же теперь, что имѣетъ Бернскій кантонъ за эти, конечно, значительныя для него деньги.

По перечисленію, представленному въ люцернское собраніе швейцарскихъ педагоговъ, въ 1858 году въ Бернскомъ кантонѣ было 1350 первоначальныхъ народныхъ школъ (Primarschulen); 28 высшихъ народныхъ школъ (Secundarschulen); 2 кантональныя училища (первая ступень научныхъ школъ); двѣ семинаріи для учителей и одна для учительницъ, содержимыя правительствомъ; частная семинарія для учителей и двѣ частныя семинаріи для учительницъ поддерживаются правительствомъ (изъ всѣхъ этихъ семинарій выпускается ежегодно до 120-ти учителей и учительницъ); 7 фабричныхъ школъ; 69 частныхъ школъ; 585 рабочихъ школъ для дѣвочекъ, два заведенія для глухонѣмыхъ. Въ первоначальныхъ школахъ учатъ 1207 учителей и учительницъ, изъ которыхъ только 115 не получили спеціальнаго приготовленія, и учатся 86,295 дѣтей обоего пола. Въ высшихъ народныхъ школахъ (Secundarschule) учится 1,490 учениковъ и ученицъ и учатъ 82 учителя; въ кантонныхъ школахъ (высшихъ училищахъ, отчасти приготовляющихъ въ университетъ или политехническую школу, а отчасти дающихъ окончательное образованіе) учится (по отчету за 1860 годъ) 540 учениковъ и учитъ до 62 преподавателей. Въ Бернской высшей школѣ (университетѣ) учится до 180 студентовъ, учатъ до 50 профессоровъ [1]). Принимая въ разсчетъ частныя заведенія и соображаясь съ отчетомъ за 1860 г., можно опредѣлить довольно вѣрно, что въ Бернскомъ кантонѣ въ настоящее время обучается въ школахъ дѣтей и молодыхъ людей обоего пола до 100,000—и обучается весьма

[1]) Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz. IV Jahrg. 5. 303,309 и Verwaltungsbericht der Direktion der Erzieh. pro 1860.

порядочно преподавателями, хорошо приготовленными къ своему дѣлу, что даетъ одного ученика на $4^1/_2$ жителей. Результатъ блестящій, особенно если принять во вниманіе, что онъ достигнутъ въ такое короткое время. Но на этомъ Бернъ не остановился и идетъ далѣе: съ 1858 по 1860 годъ прибавилось 195 первоначальныхъ школъ; а такъ какъ вмѣстѣ съ тѣмъ число учащихся въ нихъ не увеличилось, а даже нѣсколько уменьшилось, то учащихся на каждую школу приходится теперь среднимъ числомъ не болѣе 61 [1]).

Любопытно и поучительно взглянуть, какъ распредѣляются Бернской дирекціей воспитанія эти 800,000, получаемые изъ казны:

1. На управленіе канцеляріею дирекціи (и что это за канцелярія? Сидятъ какіе-то два господина—и все тутъ!); путевыя издержки: дневныя деньги (порціонныя) экзаменаціонныхъ коммиссій	11,218 фр.
2. *Высшая школа* (университетъ): жалованье профессорамъ, гонораріи доцентамъ; стипендіи студентамъ	124,100 „
NB. Сравнительно университетъ обходится очень дорого, потому что въ немъ на 180 студентовъ было 50 преподавателей. Не благоразумнѣе ли было устроить общій университетъ для Швейцаріи, какъ устроена для нея общая политехническая школа въ Цюрихѣ?	
3. Кантональная школа въ Бернѣ [2])	68,161 „
4. Кантональная школа въ Прунрутѣ для французскаго населенія	25,000 „
NB. Послѣдняя сравнительно очень дорога; потому что въ бернской кантональной школѣ учится 449 молодыхъ людей, а въ прунрутской всего 91; но эта издержка оправдывается политическими соображеніями, иначе французское населеніе Бернскаго кантона искало бы высшаго	

[1]) Verwalt.-Bericht pro 1860. S. 10.

[2]) Въ 22-мъ пунктѣ конституціи Швейцарскаго союза говорится: «Конфедерація имѣетъ право установить швейцарскій университетъ и швейцарскую политехническую школу». Послѣднее исполнено; первое возбуждаетъ теперь сильные толки.

образованія во Франціи или во французскихъ кантонахъ Швейцаріи, чего Бернъ, конечно, не хочетъ.

5. На 5 прогимназій (въ Тунѣ, Біенѣ, Бургдорфѣ, Нейенштадтѣ и Дельсбергѣ) . . . . 35,492 фр.

6. На реальныя школы . . . . 56,790 „

7. На первоначальныя школы Primarschulen: реальныя школы и прогимназіи носятъ общее названіе—Secundarschulen); рабочія школы для дѣвочекъ и малолѣтнія школы . . . . 338,032 „

8. На инспекцію школъ (весь кантонъ раздѣленъ на шесть округовъ и каждый округъ порученъ особому инспектору) . . . . 19,073 „

9. На спеціальныя заведенія, а именно; на семинаріи въ Мюнхенбухзѣ, Прурутѣ и Гильденбанкѣ; на образованіе учительницъ въ Юрскомъ округѣ; на образованіе реформатскихъ—французскихъ и католическихъ—нѣмецкихъ учителей; на два заведенія для глухонѣмыхъ (въ одномъ 60 воспитанниковъ, въ другомъ 10 воспитанницъ) . . . . 72,045 „

10. Издержки по собраніямъ школьныхъ синодовъ . . . . 1,183 „[1])

Что если бы хотя богатѣйшія изъ нашихъ губерній, для которыхъ 200,000 рублей значитъ очень немного, могли имѣть за эти деньги хотя половину того, что имѣетъ Бернъ за свои 800,000 франковъ!

Теперь позвольте познакомить васъ съ общей организаціей народнаго образованія въ Бернскомъ кантонѣ съ тѣмъ, чтобы уже въ слѣдующемъ письмѣ приступить свободно къ обзору на мѣстѣ нѣкоторыхъ изъ учебныхъ заведеній Берна.

Всѣ учебныя заведенія кантона раздѣляются на два большіе разряда заведеній *общенародныхъ* и *научныхъ*.

А. *Къ общенароднымъ* (Volkschulen) принадлежатъ: 1) *первоначальная школа* (Primarschule) съ окончательнымъ курсомъ, и 2) *высшая общенародная школа* (Secundarschule) съ двумя

---

[1]) Verwalt-Bericth pro 1860. S. 64 и 65.

своими подраздѣленіями на реальныя школы и прогимназіи, и съ курсомъ, отчасти окончательнымъ, а отчасти подготовляющимъ къ высшимъ научнымъ учебнымъ заведеніямъ.

Б. *Къ научнымъ школамъ* принадлежитъ: 1) *кантональная школа*, съ двумя своими отдѣленіями, реальнымъ и литературнымъ; и 2) *высшая школа* (университетъ) въ Бернѣ и политехническая, общая для всего союза, школа въ Цюрихѣ.

1. „Въ *первоначальной школѣ*“, говоритъ органическій законъ 1856 года, „способныя къ образованію дѣти всѣхъ классовъ народа должны быть научаемы въ общихъ существенныхъ частяхъ всякаго образованія, а именно въ библейской исторіи и основныхъ истинахъ христіанской религіи; въ отечественномъ языкѣ до правильнаго и легкаго (fertigen) употребленія его въ рѣчи и на письмѣ; въ ариѳметикѣ до легкаго и правильнаго приложенія общаго счетнаго искусства (Rechenkunst); въ каллиграфіи; въ начальныхъ основаніяхъ свободнаго (отъ руки) линейнаго рисованія и въ пѣніи; вмѣстѣ съ тѣмъ должны быть имъ сообщены общія познанія о странѣ и исторіи, какъ тѣснаго, такъ и обширнаго отечества (т. е. кантона и всей Швейцаріи), и объ обыкновенныхъ предметахъ и явленіяхъ природы съ разъясненіемъ ихъ значенія для домашняго и сельскаго хозяйства“ [1]).

Каждое дитя должно поступить въ школу въ тотъ годъ, когда ему исполнится шесть лѣтъ, въ началѣ лѣтняго семестра, и продолжать въ ней учиться до того времени, когда ему исполнится пятнадцать лѣтъ. Дирекція воспитанія можетъ дѣлать исключенія въ особенныхъ случаяхъ.

По возрасту, развитію и познаніямъ учениковъ первоначальная школа раздѣляется на три класса, полагая, что въ первыхъ двухъ классахъ дѣти остаются шесть лѣтъ, а въ третьемъ остальные годы.

Школа можетъ быть предоставлена одному учителю только тогда, если въ ней во всѣхъ трехъ классахъ не болѣе 80 учащихся, или въ двухъ не болѣе 90, или въ одномъ не болѣе 100. Должно по возможности содѣйствовать соединенію способнѣйшихъ

[1]) *Gesetz* über die Organisation des Schulwesens im Kanton Bern, изданный великимъ совѣтомъ въ 1856 году и переданный правительственному совѣту для исполненія (§ 3).

учениковъ старшихъ классовъ изъ различныхъ первоначальныхъ школъ въ одну высшую школу (Oberschule. Это не то, что Sekundarschule).

2) Высшая общенародная школа (Sekundarschule) имѣетъ цѣлью, во-первыхъ, дать юношеству высшее, сравнительно съ первоначальными школами, и болѣе обширное образованіе; во-вторыхъ, сообщить ему тѣ познанія и то развитіе, которое понадобится ему для дѣльнаго изученія какого-нибудь особеннаго промысла; и въ третьихъ, наконецъ, приготовить его къ вступленію въ высшіе классы кантональной школы.

Высшая общенародная школа можетъ быть а) *реальная*, въ которой обязательно проходятся только реальные предметы (исторія, географія, естественныя науки — суть реальные предметы), и б) *прогимназія*, гдѣ, вмѣстѣ съ реальными, проходятся и литературные (особенно классическіе языки), которые обязательны для прогимназій.

Планъ ученія въ *секундарныхъ* школахъ (позвольте усвоить это названіе для краткости), за исключеніемъ тѣхъ, которыя имѣютъ лишь одного учителя, долженъ быть расположенъ такъ (конечно, дирекціею воспитанія), чтобы, безъ ущерба ихъ главной задачѣ, онѣ могли приготовлять своихъ учениковъ къ поступленію въ высшіе классы кантональной школы.

3. Каждая *кантональная школа* (ихъ двѣ: нѣмецкая въ Бернѣ и французская въ Прунрутѣ) распадается на два самостоятельныя отдѣленія: а) *литературную гимназію*, гдѣ юношество, кромѣ общаго образованія, получаетъ въ особенности основательное филологическое и литературное образованіе, дающее ученикамъ возможность вступить въ высшую школу (университетъ); и б) *реальную гимназію*, гдѣ юношество, кромѣ общаго образованія, получаетъ основательныя свѣдѣнія изъ математическихъ и естественныхъ наукъ, необходимыя для вступленія въ политехническую школу (въ Цюрихѣ).

4. *Высшая бернская школа* имѣетъ назначеніемъ, частью, развитіе науки и образованія самихъ по себѣ, а частью приготовленіе юношества къ ученой карьерѣ (ту же самую задачу исполняетъ федеральная политехническая школа въ реальномъ направленіи).

Къ спеціальнымъ образовательнымъ заведеніямъ кантона принадлежатъ: 1) *учительскія семинаріи,* имѣющія назначеніемъ теоретически и практически приготовлять учителей и учительницъ къ исполненію ихъ должности и продолжать образованіе тѣхъ, которые уже занимаютъ учительскія мѣста; 2) *сельско-хозяйственныя школы;* 3) *ремесленныя школы;* 4) *рабочія школы для дѣвицъ;* 5) *училище глухонѣмыхъ.*

Высшее завѣдываніе общественными и надзоръ надъ частными образовательными учрежденіями кантона принадлежитъ *дирекціи воспитанія* (Erziehungs-Direction — бернское министерство просвѣщенія). Посредниками между воспитательною дирекціею (члены этой дирекціи назначаются правительственнымъ совѣтомъ) и отдѣльными образовательными учрежденіями, за исключеніемъ высшей школы и школъ кантональныхъ, является шесть школьныхъ инспекторовъ (весь кантонъ раздѣленъ на шесть учебныхъ округовъ, и въ каждомъ округѣ находится около 200 первоначальныхъ школъ) [1]).

Для ближайшаго надзора надъ общественными школами и для ихъ администраціи учреждены:

1. Для первоначальныхъ школъ по крайней мѣрѣ въ каждомъ приходѣ одна *коммиссія первоначальныхъ школъ* (Primarschul-Kommission); въ ней отъ 3-хъ до 9-ти членовъ, избираемыхъ общиннымъ совѣтомъ.

2. Для каждой секундарной школы учреждена особая коммиссія по крайней мѣрѣ изъ 5-ти членовъ, избираемыхъ тою общиною или тѣмъ округомъ, которымъ содержится школа, и дирекціею воспитанія; президента назначаетъ дирекція (при этомъ слѣдуетъ замѣтить, что секундарныя училища, равно какъ и примарныя школы, большею частью получаютъ значительное вспомоществованіе отъ казны).

3. Каждая кантональная школа также управляется особою коммиссіею, члены которой, равно и президентъ, назначаются дирекціею.

---

[1]) Эти школьные инспекторы, числомъ шесть, замѣнили съ 1856 года семь школьныхъ коммиссаровъ, должность которыхъ была большею частью побочною при должности пасторской. Эти коммиссары, кромѣ того, никогда не сходились вмѣстѣ и потому въ ихъ распоряженіяхъ недоставало единства. Теперь школьное инспекторство составляетъ самостоятельную должность и въ инспекторы избираются лучшіе изъ педагоговъ, пользующіеся общимъ уваженіемъ. По отзыву людей компетентныхъ въ этомъ дѣлѣ, школьные инспектора оказали уже самое благодѣтельное вліяніе на улучшеніе бернскихъ школъ

4. Секундарныя школы въ полномъ составѣ, имѣющія многихъ учителей, имѣютъ постояннаго *представителя* (Vorsteher; нѣчто въ родѣ нашего директора), котораго на четыре года избираетъ дирекція воспитанія (изъ преподавателей); такого же *представителя* имѣетъ и каждое отдѣленіе кантональной школы (классическое и реальное). Этотъ представитель есть предсѣдатель учительскаго совѣта собранія секундарной школы; такія же собранія существуютъ и въ каждомъ отдѣленіи кантональной школы. Когда же собираются учители обоихъ отдѣленій кантональной школы, то предсѣдательствуетъ представитель литературнаго (классическаго) отдѣленія, который поэтому и носитъ названіе „ректора кантональной школы“.

Мѣстныя духовныя лица, какъ сказано въ законѣ, должны имѣть наблюденіе надъ школами ихъ приходовъ, сообразное съ ихъ должностью.

Обязанности школьныхъ коммиссій долженъ опредѣлить правительственный совѣтъ [1]).

2) Планъ ученія въ обще-народныхъ и кантональныхъ школахъ долженъ соотвѣтствовать возрасту и степени развитія учащихся, требованіямъ жизни и науки, и для всѣхъ заведеній одной и той же ступени быть одинаково обязательнымъ: ему должны соотвѣтствовать одинакія же учебныя руководства и пособія. Планъ этотъ составляетъ и учебныя руководства принимаетъ „дирекція воспитанія“, при содѣйствіи установленныхъ совѣщательныхъ собраній (въ этомъ и имѣетъ большее значеніе „*учительскій синодъ*“). Учебники и пособія по закону Божію должны получить одобреніе отъ церковныхъ установленій соотвѣтствующаго исповѣданія.

Родители и опекуны должны доставить зависящимъ отъ нихъ дѣтямъ такое образованіе, какое можно получить въ первоначальной школѣ. Кто же зависящее отъ него дитя въ школьномъ возрастѣ не опредѣлитъ въ общественную или признанную правитель-

[1]) Употребляя нѣсколько разъ это названіе, мы считаемъ необходимымъ объяснить его значеніе: «великій совѣтъ» (законодательное собраніе), избираемый народомъ на четыре года, въ свою очередь составляетъ правительственный совѣтъ на четыре года, который управляетъ кантономъ, приводитъ въ исполненіе законы, утвержденные великимъ совѣтомъ, и обработываетъ проекты законовъ для внесенія ихъ въ «великій совѣтъ».

ствомъ частную школу, а хочетъ его воспитывать другими способами, тотъ долженъ получить на это позволеніе. Кто же безъ позволенія не пошлетъ дѣтей въ школу, тотъ подвергается наказанію, положенному въ законахъ (по судебному приговору).

Учить частнымъ образомъ и устраивать какія бы то ни было учебныя воспитательныя заведенія можно только съ разрѣшенія дирекціи воспитанія, по представленію окружного инспектора.

Далѣе законъ заботится о томъ, чтобы посѣщеніе школъ для бѣдныхъ дѣтей было даровое, чтобы бѣдные ученики первоначальныхъ школъ, отличные по способностямъ, прилежанію и поведенію, помѣщались на свободныя и безплатныя вакансіи въ секундарныхъ школахъ и пользовались стипендіями въ кантональныхъ. Чтобы облегчить всѣмъ гражданамъ пользованіе кантональными школами, полагается закономъ устраивать *пансіоны* въ тѣхъ городахъ, гдѣ находятся кантональныя школы, подъ руководствомъ извѣстныхъ воспитателей, избираемыхъ правительственнымъ совѣтомъ, по представленію воспитательной дирекціи (такъ боится законъ, чтобы это содержаніе учениковъ не попало въ руки спекулянтовъ!); при чемъ по закону слѣдуетъ установить такую плату за содержаніе въ пансіонѣ, которая не превышала бы необходимаго для покрытія издержекъ

Государство, говоритъ законъ, поддерживаетъ всякія частныя стремленія возвысить народное образованіе, каковы учрежденіе малолѣтнихъ школъ, школъ продолжающихъ образованіе по выходѣ изъ училищъ (Fortbildungsschulen — настоящее значеніе ихъ будетъ показано ниже); народныхъ и школьныхъ библіотекъ, обществъ пѣнія и гимнастики; военныя упражненія юношества и т. п.

Государство поддерживаетъ молодыхъ людей съ хорошими способностями, избирающихъ для себя учительскую карьеру, какъ пріемомъ ихъ въ семинаріи, такъ и другими способами (подробнѣе скажу о нихъ при разсмотрѣніи устройства семинаріи въ Мюнхенбухзее).

Всякій, желающій учить въ первоначальной или секундарной бернской школѣ, долженъ имѣть на то соотвѣтствующій патентъ; это правило не распространяется на учителей, уже опредѣленныхъ по мѣстамъ (не патентованное поколѣніе учителей исчезаетъ уже почти совершенно).

Вотъ и всѣ положенія органическаго закона, который и весь-то состоитъ изъ 38-ми пунктовъ и помѣщается на 14-ти маленькихъ страничкахъ. Я никакъ не хочу выставить этого положенія за образцовое: напротивъ, мнѣ кажется, что въ немъ есть много недостатковъ и менѣе, чѣмъ бы слѣдовало, точности. Видно по всему, что это результатъ долгой борьбы различныхъ партій, которая окончилась нерѣшительнымъ примиреніемъ, что и отразилось въ законѣ неопредѣленностью выраженія. Но чтеніе этого закона навело меня на нѣсколько мыслей относительно готовящихся у насъ перемѣнъ по учебному вѣдомству, и я попрошу позволенія представить эти мысли здѣсь, сколь возможно короче,—авось онѣ къ чему-нибудь пригодятся.

1. Весьма полезно было бы и у насъ въ дѣлѣ народнаго образованія строго отдѣлить *законъ* (Loi, Gesetz) отъ положеній и распоряженій (Ordonnance, Verordnung), относящихся къ приведенію закона въ исполненіе, и отдѣлить не только при изданіи, но и при обсужденіи. Это, съ одной стороны, дало бы возможность обсудить внимательнѣе и всестороннѣе немногія главныя законодательныя постановленія, не развлекаясь подробностями и частностями, которыя, не заключая въ себѣ существеннаго, тѣмъ не менѣе отвлекаютъ отъ главнаго дѣла и часто вредятъ ему; тѣмъ болѣе, что эти частности нерѣдко такого рода, что для совершеннаго ихъ пониманія нужны нѣкоторыя техническія свѣдѣнія, знакомыя только учителю, да и то педагогу и практику. Съ другой стороны, такое отдѣленіе закона отъ распоряженій было бы весьма полезно для самыхъ распоряженій, не облекая ихъ въ болѣе или менѣе неподвижную законодательную форму, тогда какъ эти распоряженія должны измѣниться гораздо быстрѣе, чѣмъ законъ, который, если онъ хорошъ, какъ хорошее вино, чѣмъ старше, тѣмъ лучше.

Пояснимъ нашу мысль примѣромъ: Въ „*проектѣ устава общеобразовательныхъ заведеній*“ (да и въ прежнемъ уставѣ, только у насъ нѣтъ его подъ руками), рядомъ съ очень важными и совершенно законодательными положеніями, которыя опредѣляютъ самый организмъ народнаго образованія, установляютъ даже гражданскія права лицъ, получившихъ или не получившихъ аттестаты изъ народныхъ училищъ (§ 30-й и 31-й), и т. п., встрѣчаются слѣдующія постановленія: „наглядное обученіе должно служить не-

реходомъ отъ естественнаго способа образованія, которое начинается для ребенка съ самаго его рожденія, къ искусственному ученію, начинающемуся въ школѣ. Главная задача нагляднаго обученія—научить ребенка, подъ руководствомъ учителя, точно и внимательно разсматривать со всѣхъ сторонъ предметы" и т. д... (§ 16). Если это законъ, то здѣсь много лишняго; если это объясненіе значенія нагляднаго ученія, то оно не на мѣстѣ, крайне неполно и отчасти невѣрно. Для объясненія значенія нагляднаго ученія, тому, кто его не понимаетъ, нуженъ обширный и основательный трактатъ; для того же, кто знаетъ, что такое наглядное ученье, этотъ коротенькій и не совсѣмъ точный намекъ ни къ чему не послужитъ. Или въ § 19-мъ: „Въ письмѣ учащіеся упражняются до пріобрѣтенія ими четкаго, чистаго, красиваго и бѣглаго почерка, при чемъ, кромѣ постепенности въ упражненіяхъ, должно быть обращаемо особенное вниманіе на положеніе пишущаго и способъ держанія въ рукѣ пера или грифеля". Но, выступивъ разъ на эту дорогу, слѣдовало уже объяснить, какъ должно писать, грифелемъ или перомъ, гусинымъ или стальнымъ, по линейкамъ или безъ линеекъ, съ прописей или безъ прописей и т. п. Всѣ эти педагогическія правила не могутъ быть развиты въ законахъ подробно, а потому по необходимости излагаются сжато, а иногда и очень неясно. Кромѣ того, всѣ эти правила подлежатъ измѣненію съ усовершенствованіемъ способа преподаванія и распространеніемъ педагогическихъ свѣдѣній: такъ, напримѣръ, въ § 18-мъ сказано: „звуковой способъ обученія чтенію, какъ имѣющій рѣшительное преимущество, въ образовательномъ отношеніи, предпочитается силлабическому способу". Что это? Совѣтъ, наставленіе, выраженное желаніе или постановленіе закона? Если это законъ, то какъ же его привести въ исполненіе, когда у насъ едва ли сотая часть учителей знакома съ звуковымъ способомъ, и гдѣ для этого средства руководства, пособія? Что такое силлабическій способъ? Неужели этимъ запрещаются всякіе склады; но они покуда держатся еще во всѣхъ нашихъ азбукахъ и въ большемъ числѣ нѣмецкихъ. Съ звуковымъ способомъ надобно умѣть обращаться, а то онъ можетъ дѣлаться тяжелѣе и безплоднѣе силлабическаго. Словомъ, ясно только то, что подобныя выраженія должны имѣть мѣсто не въ законахъ, а въ частныхъ распоряженіяхъ, которыя мо-

гутъ и должны измѣниться, вмѣстѣ съ появленіемъ новыхъ педагогическихъ идей, новыхъ учителей, новыхъ средствъ. Должно болѣе всего опасаться, чтобы по изданіи закона, тѣ, которые должны будутъ приводить его въ исполненіе или надзирать за приведеніемъ, видя невозможность его исполнить, не отложили его въ сторону, какъ неисполнимыя pia desideria правительства. Что прикажете дѣлать, напримѣръ, хоть инспектору народныхъ училищъ, если при посѣщеніи народнаго училища онъ найдетъ учителя, который учитъ, и можетъ быть очень порядочно, по прежнему силлабическому способу, по той простой причинѣ, что не знаетъ звукового и не имѣетъ для него никакихъ средствъ? Что же? прогнать ли такого нарушителя закона, и кѣмъ замѣнить его? Но, можетъ быть, законъ разсчитываетъ на то время, когда у насъ будутъ вездѣ въ народныхъ школахъ воспитанники будущихъ педагогическихъ институтовъ и новыя руководства?.. Долго ждать того времени; до тѣхъ поръ, можетъ быть, и законъ изветшаетъ. Законъ пишется не для отдаленнаго будущаго, а для настоящаго, и долженъ имѣть въ виду немедленное примѣненіе къ дѣлу; такъ онъ можетъ установить педагогическіе институты теперь же; но долженъ также предвидѣть, что плодовъ отъ нихъ дождется только со временемъ. Намъ кажется, что положеніе проекта слѣдовало бы раздѣлить на три части: *одни* изъ этихъ положеній должны войти въ законъ; *другія* составить постановленія министерства, какъ напримѣръ, весь учебный планъ; а *третьи* войти въ разрядъ *постановленій*, издаваемыхъ отъ министерства или отъ округовъ, и въ педагогическіе трактаты, которые могутъ быть разосланы и оффиціальнымъ путемъ.

2. Вторая замѣтка моя будетъ касаться также формальной стороны учебнаго законодательства. Не слѣдовало бы, какъ мнѣ кажется, совмѣщать все школьное законодательство въ одинъ уставъ, а обработывать его по частямъ и издавать отдѣльными положеніями, которыя впослѣдствіи удобнѣе будетъ дополнять, передѣлывать, или и совершенно замѣнять также отдѣльно; а то всякій разъ приходится перетряхивать все разомъ, причемъ и хорошее старое нерѣдко отмѣняется вмѣстѣ съ дурнымъ; а новое, по многосложности своей, обдумывается не вполнѣ. Изъ бернскихъ школьныхъ законовъ теперь уже можно составить сводъ.

3. Въ бернскомъ школьномъ законодательствѣ, какъ и въ множествѣ другихъ, мы находимъ, что посѣщеніе школъ обязательно для всѣхъ дѣтей въ школьномъ возрастѣ, и что за неисполненіе этой обязанности, равно какъ и при неаккуратномъ посѣщеніи дѣтьми школъ, наказываются родителями. Нашъ же новый проектъ, не налагая на родителей никакихъ обязанностей, ни устраивать, ни содержать школъ, ни посылать въ нихъ дѣтей, наказываетъ дѣтей за то, что родители ихъ не учили (§ 30-й и 31-й), когда уже дѣти и такъ обижены тѣмъ, что родители не позаботились о ихъ образованіи.

4. Бернское законодательство организуетъ уже существующія школы, и организуетъ ихъ силою закона, обязательнаго для всѣхъ, какъ для учителей, такъ и для общинъ. Нашъ „проектъ" говоритъ о школахъ, еще не существующихъ, и появленіе которыхъ зависитъ отъ *желанія мѣстныхъ общинъ,* желанія нигдѣ не заявленнаго и весьма невѣрнаго. Пожелаетъ мѣстное общество— откроетъ у себя народное училище; не пожелаетъ—училища не будетъ; дастъ оно своему училищу названіе народнаго—тогда оно должно будетъ подчиняться правиламъ, начертаннымъ въ законѣ для народныхъ училищъ; дастъ оно какое-нибудь другое названіе, хотя, напримѣръ, школы грамотности—и можетъ учить въ немъ, чему и какъ угодно, подъ наблюденіемъ попечителя ближайшаго народнаго училища, ежели такое существуетъ. „Проектъ" не возлагаетъ даже никакой обязанности заботиться объ устройствѣ новыхъ народныхъ училищъ: ни на директора, который надзираетъ только за существующими, ни на мѣстныя власти, ни на духовенство, какъ это было въ старыхъ швейцарскихъ и нѣмецкихъ законахъ. Организаціонное положеніе Берна есть дѣйствительно законъ: глава о народныхъ училищахъ въ „проектѣ" есть совѣтъ, наставленіе, увѣщаніе; но не законъ, потому что законъ безъ обязательной силы немыслимъ.

5. Въ бернскомъ школьномъ законодательствѣ мы видимъ, какъ законъ относится къ прежнему порядку вещей, что̀ онъ устанавливаетъ новое, что̀ отмѣняетъ старое, что̀ сохраняетъ. Въ нашемъ „проектѣ" нигдѣ не говорится объ отношеніи новой, предполагаемой школы къ существующимъ уже приходскимъ и уѣзднымъ училищамъ. Это можетъ навести на ложную мысль, что вмѣ-

стѣ съ тѣмъ, какъ проектъ получитъ утвержденіе, прежнія приходскія и уѣздныя училища должны считаться частными заведеніями, которыя могутъ быть превращены въ народныя школы, а могутъ быть и вовсе закрыты, смотря по желанію мѣстныхъ общинъ. Читая проектъ, можно подумать, что, со вступленіемъ его въ законную силу, обязательства, принятыя общинами по содержанію уѣздныхъ и приходскихъ училищъ, обязательства, стоившія столькихъ хлопотъ и исполняемыя общинами не вездѣ охотно, сами собою прекращаются, и могутъ быть возобновлены или нѣтъ по отношенію къ новымъ народнымъ училищамъ, смотря по желанію общины. Община можетъ или закрыть вовсе училище, на открытіе котораго она неохотно согласилась, или открыть вмѣсто его просто *школу грамотности:* послѣднее очень вѣроятно, потому что для многихъ нашихъ общинъ умѣнье читать и писать составляетъ высшую степень образованія. Но если бы при такомъ переворотѣ число училищъ уменьшилось, то это едва ли соотвѣтствовало бы желанію проекта. Мнѣ кажется, что не мѣшало бы предварительно освѣдомиться у мѣстныхъ общинъ черезъ дворянскія и городскія собранія, черезъ мировыхъ посредниковъ или какъ-нибудь иначе, желаютъ ли эти общины имѣть школы и чѣмъ готовы для этого жертвовать. Тогда было бы удобнѣе сообразить, какая возможна у насъ народная школа. Вообще при вступленіи проекта въ законную силу появится много вопросовъ, которые не мѣшало бы предвидѣть и разрѣшить заранѣе. Если же эти вопросы рѣшены, то не мѣшало бы самыя рѣшенія ихъ внести въ проекты для полноты обсужденія. Такъ, напримѣръ, любопытно бы знать, что станется съ теперешними учителями уѣздныхъ училищъ? Эти люди по большей части крайне бѣдные, а учебная служба нигдѣ не обезпечиваетъ человѣка такъ, чтобы онъ могъ какими-нибудь остатками составить себѣ состояніе. Въ Швейцаріи изъ всѣхъ должностей только должности пастора и учителя считаются пожизненными, и только эта обезпеченность привлекаетъ порядочныхъ людей въ учительское званіе, столь плохо вознаграждающее трудъ. Какъ ни желаетъ Швейцарія отдѣлаться отъ безпатентныхъ учителей, но они существуютъ еще кое-гдѣ и до сихъ поръ. Учитель, конечно, не виноватъ въ томъ, что прежде признано было необходимымъ имѣть нѣсколько учителей въ уѣздномъ училищѣ,

а теперь найдено, и весьма раціонально, что лучше имѣть одного въ народномъ. Этотъ вопросъ и другіе ему подобные должны быть рѣшены прежде реформы.

6. Пересматривая бернскіе школьные законы, я нахожу, что всякой реформѣ предшествовало тщательное изученіе существующаго, и такихъ предварительныхъ обзоровъ у меня есть нѣсколько подъ руками. У насъ о новомъ проектѣ во всѣхъ редакціяхъ писано весьма много, а о существующемъ устройствѣ, наоборотъ весьма мало; да и о данныхъ для этого почти не существуетъ. Слѣдовало бы, какъ мнѣ кажется, прежде всего изучить недостатки существующаго устройства, и потомъ уже изыскать способы избѣжать этихъ недостатковъ, и взвѣсить хорошенько свои средства, насколько мы избѣжать ихъ можемъ.

Я не беру на себя права опредѣлять эти недостатки положительно; но сколько слышалъ отъ другихъ, и сколько наблюдалъ самъ, то главнѣйшіе недостатки нашихъ уѣздныхъ училищъ могутъ быть выражены слѣдующими положеніями: 1) недостатокъ въ преподавателяхъ, спеціально подготовленныхъ къ своему дѣлу; 2) раздѣленіе преподаванія между нѣсколькими преподавателями, т. е. *предметная* система ученія, лишающая его воспитательной и развивающей силы; 3) недостатокъ хорошихъ руководствъ и пособій; 4) поступленіе учениковъ въ различное время, различной степени развитія, съ различными познаніями; 5) выходъ учениковъ до окончанія курса. Если бы удалить всѣ эти недостатки, тогда и уѣздныя училища, продолжая называться уѣздными, стали бы очень хорошими. Но спрашивается, имѣемъ ли мы въ настоящее время 1) преподавателей, вообще педагогически подготовленныхъ къ своему дѣлу, и 2) такихъ преподавателей, которые бы могли преподавать всѣ предметы народнаго училища? Не имѣемъ; а потому и училищъ, предполагаемыхъ проектомъ, открыть въ настоящее время невозможно. Но проектъ предполагаетъ открытіе учительскихъ институтовъ. Это, безспорно, мѣра превосходная; но что же будетъ до тѣхъ поръ, пока появится достаточное число преподавателей, подготовленныхъ въ этихъ институтахъ, которые покуда существуютъ только въ проектѣ? Вотъ почему, какъ я полагаю, слѣдовало бы именно упомянуть въ „проектѣ", что нынѣшнія приходскія и уѣздныя училища остаются въ преж-

немъ устройствѣ, и что новыя народныя школы будутъ открываться, а прежнія преобразовываться, на основаніяхъ, выраженныхъ въ „проектѣ", по мѣрѣ того, какъ будутъ появляться необходимыя для того средства. Но въ такомъ случаѣ, замѣтятъ мнѣ, не нужно и „проекта". Нѣтъ, онъ нуженъ, но только какъ указаніе, къ чему должны подготовляться будущіе учителя въ учительскихъ институтахъ, устройствомъ которыхъ и слѣдуетъ заняться немедленно.

Но устраивая учительскіе институты, подготовляя въ нихъ такихъ учителей, которые могли бы преподавать педагогически, раціонально, послѣдовательно и постепенно развивая дѣтей, употребляя принятыя для этого педагогикой методы, слѣдуетъ проектировать и такую школу, въ которой возможно было бы подобное преподаваніе. А возможно ли сколько-нибудь послѣдовательное, педагогическое преподаваніе, развивающій способъ ученія письму и чтенію, наглядное обученіе, постепенность въ письменныхъ упражненіяхъ, предполагаемые „проектомъ", возможно ли это все въ такой школѣ, въ которую ученики поступаютъ въ различное время, въ различномъ возрастѣ (по проекту не ранѣе только 7-ми лѣтъ, § 27), которую будутъ они посѣщать, когда имъ вздумается, и которую будутъ оставлять, когда вздумается ихъ родителямъ, въ началѣ курса, въ серединѣ или въ концѣ? Правда „проектъ" дѣлаетъ заманчивымъ полученіе аттестата при окончаніи курса; но какъ я уже сказалъ выше, едва ли этотъ параграфъ можетъ удержаться. Правда также, въ § 37 на учителя возлагается обязанность наблюдать за исправнымъ посѣщеніемъ уроковъ учениками; но такъ какъ для этого не дано учителю никакихъ средствъ, то и въ этомъ можно видѣть только благое желаніе, выраженное проектомъ, а не постановленіе, которое будетъ соблюдаться: нѣтъ, въ такой школѣ раціональное, развивающее преподаваніе, по крайней мѣрѣ то, которое изобрѣтено великими педагогами Швейцаріи и Германіи и которое введено повсюду въ германскихъ и швейцарскихъ школахъ,—*совершенно невозможно*. Причина этой невозможности очень проста: всѣ эти новѣйшіе методы преподаванія и весь нынѣшній раціональный курсъ ученія придуманы для *обязательной школы*, установившейся въ обѣихъ этихъ странахъ гораздо прежде открытія

новаго способа преподаванія, который мы можемъ назвать песталоцціевскимъ. Понятіе *обязательной школы* начало установляться въ Германіи и Швейцаріи со времени реформаціи, а раціональное ученіе въ народныхъ школахъ—только съ начала нынѣшняго столѣтія. Учитель, приготовленный къ преподаванію по новѣйшимъ германскимъ методамъ въ учительскомъ институтѣ, поступивъ въ школу, предначертанную „проектомъ“, не найдетъ никакой возможности приложить этихъ методъ къ дѣлу, потому что всѣ онѣ изобрѣтены для *обязательной школы*, а ни одна не годится для школы „проекта“. Въ Швейцаріи я видѣлъ школы, въ которыхъ учитель преподаетъ разомъ шести классамъ, и долженъ сознаться, что этотъ tour de force учительскаго искусства показался мнѣ не только утомительнымъ для наставника, но и не столь плодовитымъ для учениковъ, какъ слѣдовало бы ожидать отъ превосходныхъ способностей учителя и отъ прекрасныхъ методъ, отлично имъ выполняемыхъ. Шесть классовъ уже слишкомъ много, и не слѣдовало бы, какъ мнѣ кажется, допускать болѣе четырехъ. Но въ училищѣ „проекта“ будетъ не шесть, а двадцать и болѣе классовъ, что зависитъ отъ времени поступленія учениковъ, отъ различія ихъ возраста, отъ болѣе или менѣе аккуратнаго посѣщенія ими классовъ. Для такихъ единичныхъ, а не классныхъ училищъ нѣтъ методъ преподаванія ни въ Швейцаріи, ни въ Германіи; можетъ быть, онѣ изобрѣтены въ „Ясной Полянѣ“—это мнѣ не извѣстно. Кромѣ того, „проектъ“ ставитъ народнаго учителя въ такую полную зависимость отъ общины и отъ „попечителя“, избираемаго общиной, что учитель долженъ будетъ преподавать не такъ, какъ его учили въ учительскомъ институтѣ, и не тому, чему его учили, но такъ, какъ пожелаютъ родители учениковъ, или выбранный ими попечитель. Я не знаю, насколько русскій крестьянинъ пойметъ преимущества новѣйшихъ методъ; но знаю, что въ Германіи и Швейцаріи крестьяне долго подсмѣивались и надъ звуковымъ способомъ, и надъ нагляднымъ обученіемъ, и надъ школьной гимнастикой, и что не по ихъ волѣ, а именно противъ ихъ воли, введены въ народную школу всѣ эти улучшенія, и это введеніе было возможно только потому, что школа была *обязательна*, а учитель поставленъ въ самостоятельное положеніе въ отношеніи родителей, невѣжественное требованіе которыхъ,

навѣрное, остановило бы всякій прогрессъ въ школьномъ дѣлѣ. Можетъ быть, у насъ это будетъ и иначе,—не знаю; но знаю только то, что преимущества новѣйшихъ методъ преподаванія не понимаются у насъ людьми гораздо болѣе развитыми, чѣмъ крестьяне.

Вотъ почему я полагаю, что при той *вполнѣ не обязательной* школѣ, которая предначертана въ проектѣ, и при томъ зависимомъ положеніи, въ которое поставленъ проектомъ учитель, едва ли возможны у насъ и учительскіе институты, въ томъ видѣ, въ какомъ существуютъ они въ Германіи и Швейцаріи. Тамъ приготовляютъ учителей къ самостоятельной педагогической дѣятельности, въ обязательной, правильно устроенной, классной школѣ; у насъ должно будетъ приготовлять ихъ къ школѣ единичной, неаккуратно посѣщаемой, безъ опредѣленнаго числа лѣтъ и, слѣдовательно, безъ опредѣленнаго курса; и приготовлять не къ самостоятельной дѣятельности педагога, но къ удовлетворенію требованій, какія придутъ въ голову безграмотному или полуграмотному человѣку.

Вотъ что пришло мнѣ на умъ, когда пересматривая бернское школьное законодательство, я вспомнилъ нашъ „проектъ“ и тѣ нападки, которыя были сдѣланы нѣкоторыми. Въ „проектѣ“ такъ много хорошаго и необходимаго для нашихъ школъ, что мнѣ было истинно жаль не найти въ немъ никакого надежнаго ручательства, что это хорошее дѣйствительно осуществится;—и что же, мы читаемъ нападки именно на то, что школа „проекта“ слишкомъ стѣснительна, слишкомъ обязательна!! По-истинѣ, широка русская натура! Но я буду еще имѣть случай показать ближе, какъ обязательность школъ тѣсно связана со всѣми педагогическими улучшеніями; а теперь пора мнѣ приступить къ обзору бернскихъ школъ, который я начну съ слѣдующаго письма.

ПИСЬМО ТРЕТЬЕ.

Бернъ: Einwohner-Mädchenschule.

Einwohner-Mädchenschule, подъ дирекціей извѣстнаго педагога Фрелиха, принадлежитъ къ самымъ замѣчательнымъ педагогиче-

скимъ явленіямъ Берна, и съ нея я началъ осмотръ бернскихъ училищъ. Но позвольте объяснить вамъ прежде длинное и довольно нескладное названіе этого женскаго училища.

Женское образованіе долго считалось въ Бернѣ излишнею роскошью, и еще въ началѣ нынѣшняго столѣтія многіе пасторы и старые учители говорили громко, что учить дѣвочекъ читать еще можно, но писать положительно вредно. Этотъ глупый предразсудокъ, вмѣстѣ съ другими, палъ въ 1830 году, и уже въ 1834 бернскій государственный совѣтъ положилъ открыть высшую женскую школу для дочерей бернскаго *гражданства*, въ которую, *если позволитъ мѣсто*, по выраженію закона, можно допустить дочерей и другихъ *жителей* (Einwohner), не пользующихся правами бернскихъ гражданъ. Но мѣста, какъ и надо было ожидать, оказалось очень мало, не потому, чтобы его дѣйствительно было мало, а потому, что бернскія *гражданки* того времени любили сидѣть широко и тѣснили бѣдныхъ *жительницъ*. Произошли неизбѣжныя столкновенія, которыя происходятъ всегда, когда имѣютъ неблагоразуміе, соединяя дѣтей различныхъ классовъ для воспитанія, въ то же время весьма не педагогически напоминать имъ, что одни изъ нихъ имѣютъ право подымать носъ кверху, а другія должны опускать его книзу. Такое не воспитывающее, а развращающее дѣтей начало, высказанное въ самомъ уставѣ новаго училища, возмутило *жителей* Берна, и они, собравшись вмѣстѣ, положили основать свое особое женское училище. Составилось акціонерное общество, выбрана дирекція и *директриса*, назначена плата съ ученицъ, нанято помѣщеніе, пріискано шесть учителей и пять учительницъ, записано 137 ученицъ, и въ 1856 году, безъ всякой помощи со стороны правительства, которое въ ней отказало, вышла на педагогическое поприще Einwohner-Mädchenschule [1]).

Высшее женское училище въ то время было дѣломъ новымъ не только въ Швейцаріи, но и въ Германіи, и бернская школа шла сначала плохо. Слѣдовало создать идею женскаго воспитанія, выработать ее до частностей, привести въ дѣйствительность, найти людей, способныхъ одушевиться ею, одушевить ихъ, бороться съ

[1]) Die Einwohner-Mädchenschule in Bern. Denkschrift auf die Feier ihres Jubiläums. 1861. Bern.

общественными предразсудками, мужественно отстаивать свои убѣжденія, и все это, конечно, не легко и для умнаго и энергическаго мужчины: школою же завѣдывала женщина. Образцовъ для устройства высшихъ женскихъ учебныхъ заведеній тогда еще не было. Конечно, можно было позаимствоваться отъ французскихъ женскихъ учебныхъ институтовъ, прекрасно выработавшихъ систему приготовленія очаровательнѣйшихъ куколокъ, которыя, при выходѣ въ свѣтъ, изъ наивнѣйшихъ куколокъ, едва смѣющихъ шевелиться въ присутствіи мужчинъ, весьма естественно и быстро превращались въ самыхъ легкокрылыхъ свѣтскихъ бабочекъ. Но здоровый смыслъ бернцевъ и ихъ протестантскія понятія о женской нравственности спасли ихъ отъ этой чумы: изобрѣтенія нравственнаго французскаго общества временъ великихъ Людовиковъ, когда ханжество и развратъ такъ граціозно подавали другъ другу руки, не перешли, къ счастью, на суровую бернскую почву. Не знаю, потеряли ли отъ этого бернскія женщины въ искусствѣ нравиться; но несомнѣнно то, что отъ этого много выиграло ихъ нравственное и умственное развитіе.

Ссоры, интриги, безпорядокъ, внѣшность наверху, существенное подъ ногами, словомъ всѣ обыкновенныя послѣдствія женскаго управленія, заставили *жителей* Берна,—такъ какъ они сами продолжали завѣдывать воспитаніемъ своихъ дочерей, не сваливали его на чужія руки,—перемѣнить управленіе и вручить главное завѣдываніе школою тогда еще молодому, энергическому педагогу г. Фрелиху. Въ нѣсколько лѣтъ изъ маленькаго заведенія сдѣлался цѣлый огромный институтъ различныхъ, органически связанныхъ заведеній: начиная отъ школъ малолѣтнихъ, куда приходятъ играть и, играя, учиться дѣти трехъ, четырехъ и пяти лѣтъ, до высшихъ классовъ (Fortbildungsschule), гдѣ сидятъ дѣвицы лѣтъ по 20-ти и старше.

Въ настоящее время Einwohner-Mädchenschule (рѣшительно недоумѣваю, какъ перевести это мудреное названіе) составляютъ: 1) Два класса *малолѣтней школы*, въ которыхъ учится 40 дѣвочекъ, отъ 3-хъ до 6-ти лѣтъ включительно. 2) *Элементарная школа* съ четырьмя классами, гдѣ учатся дѣвочки отъ 6-ти до 10-ти лѣтъ включительно; всѣхъ учепицъ 121. 3) *Секундарная школа* съ *шестью* классами, въ которыхъ 119 уче-

ницъ, отъ 10 до 16-ти лѣтъ включительно. 4) *Высшая школа* (Fortbildungsschule) съ 123-мя ученицами, отъ 16-ти лѣтъ и старше; однѣ изъ этихъ дѣвицъ только получаютъ высшее образованіе, другія приготовляются спеціально къ должности учительницъ.

Высшее завѣдываніе школою принадлежитъ обществу, состоящему изъ 252 членовъ, *по большей части родителей учениц* [1]). Общество это избираетъ *школьную коммиссію*, состоящую изъ президента, вице-президента и пяти членовъ. Ближайшее завѣдываніе принадлежитъ директору (Vorsteher). Учителей всего шесть, считая въ томъ числѣ и директора, г. Фрелиха, который преподаетъ нѣмецкій языкъ, нѣмецкую поэзію, педагогику и *хоровое пѣніе*. Онъ же читаетъ дѣвицамъ и уроки нравственности.

Сдѣлайте одолженіе, обратите только вниманіе на это соединеніе педагогики съ хоровымъ пѣніемъ. Оно какъ нельзя болѣе характеризуетъ тотъ воспитательный элементъ ученья, о которомъ у насъ пока и говорить странно

Учительницъ въ заведеніи 15, въ томъ числѣ супруга г. Фрелиха, которая учитъ рукодѣліямъ въ старшихъ классахъ; кромѣ того, есть еще пять помощницъ при работахъ (Arbeitsgehülfinnen). Какихъ-нибудь особенныхъ воспитательницъ, инспектрисъ, классныхъ дамъ не существуетъ. Азбучное правило всякой здравой педагогики, что воспитаніе и ученіе должны быть соединены въ однихъ и тѣхъ же лицахъ, слишкомъ хорошо здѣсь извѣстно.

Денежныя средства заведенія теперь хороши: оно купило себѣ домъ, думаетъ купить другой и пріобрѣло всѣ акціи, часть которыхъ была ему подарена владѣльцами; такъ что Einwohner-Mädchenschule въ настоящее время уже самостоятельною жизнью живетъ, развивается, идетъ впередъ, прибавляетъ число классовъ безпрестанно, съ увеличеніемъ числа учениц. Все это показываетъ, что заведеніе пользуется полнымъ довѣріемъ общества, а такъ какъ сами же родители и завѣдываютъ заведеніемъ, то видно они убѣдились, что могутъ смѣло довѣрить своихъ дочерей мужчинѣ воспитателю, не приставляя къ нимъ никакихъ аргусовъ.

---

[1]) Всякій родитель или опекунъ дѣвицы, обучающейся въ школѣ, есть членъ высшаго управленія.

Я уже сказалъ выше, что при устройствѣ Einwohner-Mädchenschule правительство, въ которомъ тогда на время преобладалъ олигархическій элементъ, отказало ей во всякой поддержкѣ; но она воспользовалась закономъ 1839 года о *секундарныхъ* школахъ и, войдя въ число признанныхъ правительствомъ секундарныхъ школъ, получила поддержку, равняющуюся половинѣ жалованья всѣхъ учителей. Далѣе мы будемъ имѣть еще случай разобрать этотъ важный законъ, вызвавшій къ жизни столько частныхъ секундарныхъ школъ, а здѣсь приведемъ только ту статью, которою воспользовалась Einwohner-Mädchenschule. Въ § 7-мъ этого закона, передѣланнаго и пополненнаго потомъ въ 1856 году, сказано:

„Вспомоществованіе отъ правительства можетъ быть дано и секундарнымъ женскимъ школамъ въ тѣхъ мѣстностяхъ, гдѣ ученицы и учители не могутъ посѣщать одной и той же школы. Эти женскія школы не могутъ однако же объявлять претензій на помощь государства, если въ нихъ не будетъ высшаго класса (classe de perfectionnement) для образованія учительницъ первоначальныхъ школъ и школъ рабочихъ". Въ § 8 того же закона сказано: „по общему правилу государство принимаетъ на себя половину жалованья учителей на все время, на которое обезпечено существованіе школы ея учредителями".

Мнѣ кажется, что подобный законъ принесъ бы и у насъ чрезвычайную пользу. Прежде всего и болѣе всего намъ необходимы хорошіе учителя и учительницы, такіе, которые были бы спеціально подготовлены къ своему дѣлу, такіе, которые могли бы быть *классными* учителями и учительницами въ первоначальныхъ школахъ и въ младшихъ классахъ нашихъ среднихъ учебныхъ заведеній. *Недостатокъ классныхъ учителей и учительницъ есть величайшій, существеннѣйшій недостатокъ всей нашей системы общественнаго воспитанія и лишаетъ наше ученье вообще той умственно-развивающей и нравственно-воспитывающей силы, безъ которой все оно никуда не годится.* У насъ передъ глазами ребенка учители разныхъ предметовъ мелькаютъ, какъ фигуры въ калейдоскопѣ, такъ же пестро и такъ же безслѣдно. Каждый изъ преподавателей заботится только о томъ, чтобъ дѣти знали его предметъ, и никто не считаетъ себя обязаннымъ подумать вообще объ умственномъ и

нравственномъ развитіи дѣтей. Развѣ это дѣло учителя грамматики? Развѣ это дѣло учителя географіи? Или учителя ариѳметики? Или займется этимъ учитель французскаго языка, чистописанія и т. д. Если мы никому не поручили заботиться объ умственномъ и нравственномъ развитіи нашихъ дѣтей, то чему же удивляемся, если это развитіе идетъ плохо? А директора, и инспектора? скажете вы. Но развѣ чудомъ какимъ могутъ они имѣть вліяніе на душевное развитіе дѣтей, обходя классы и посматривая на скамьи, гдѣ стройными рядами расположена цѣлая масса. А законоучители? т. е. учители катехизиса и начатковъ св. исторіи? Столько же сильны, чего и другіе учители, если еще не менѣе. Остается классный надзиратель и классная дама; но вѣдь это полиція школы, а отдавъ въ руки полицейскихъ чиновниковъ душевное развитіе вашего дитяти, можете ли вы ожидать чего нибудь добраго?

Предметная система ученія - это *ракъ* русскаго общественнаго воспитанія, и пока вы не излѣчите этой болѣзни, то какъ ни перестраивайте ваши училища—ничего не выйдетъ хорошаго. Многіе уже обратили вниманіе на этотъ недостатокъ, но не показана еще вся его существенная важность; тогда какъ ее можно выразить въ двухъ словахъ: *существеннѣйшій недостатокъ нашего общественнаго ученья есть почти совершенное отсутствіе въ немъ умственно и нравственно развивающей силы; главная же причина этого недостатка въ предметной системѣ ученья.* Такимъ образомъ, прежде всего дайте намъ хорошихъ *классныхъ* учителей-воспитателей; а такихъ учителей *невозможно* имѣть безъ учительскихъ институтовъ: вотъ чего, вѣроятно, не видятъ противники этихъ учрежденій.

Устроить у насъ хорошіе учительскіе институты дѣло необыкновенно трудное: много нужно и людей, и педагогическихъ знаній, и денегъ, и опытовъ. Вотъ почему правительство должно призвать къ себѣ на помощь всю частную дѣятельность, возможную у насъ въ настоящее время въ этомъ отношеніи. Правительственные учительскіе институты, кромѣ того, будутъ устроены, безъ сомнѣнія, по одному плану; а кто же поручится, что этотъ планъ непремѣнно будетъ удаченъ во всѣхъ отношеніяхъ? Опыты въ правительственныхъ учрежденіяхъ почти невозможны; въ нихъ остается только слѣдовать предписаннымъ правиламъ: всякія перемѣны чрез-

вычайно затруднительны въ цѣлой системѣ правительственныхъ институтовъ. Вотъ почему, повторяю еще разъ, правительство должно употребить всѣ усилія, чтобы вызвать *частную дѣятельность* въ этомъ отношеніи; а вызвать ее, какъ мнѣ кажется, возможно бы было изданіемъ закона, подобнаго бернскому, а именно, что всякое частное учебное заведеніе, приготовляющее у себя ежегодно опредѣленное число классныхъ учителей и учительницъ, выдерживающихъ экзаменъ въ установленной для этого коммиссіи, какъ въ знаніи предметовъ первоначальнаго преподаванія и теоріи воспитанія, такъ и въ практическомъ умѣньи учить и вести классъ, имѣетъ право на *такую-то* денежную поддержку со стороны правительства, которая можетъ быть разсчитана или по числу учителей заведенія, или по числу выдерживающихъ экзаменъ учителей и учительницъ. Но во всякомъ случаѣ должно точно и ясно опредѣлить какъ условія поддержки, такъ и величину ея, чтобы здѣсь не было мѣста проискамъ съ одной стороны и чиновничьему произволу и покровительству съ другой. Лучше всего будетъ, если сама экзаменаціонная коммиссія будетъ признавать за училищемъ право не на хлопоты и просьбы, а на полученіе правительственной поддержки.

При надеждѣ на правительственную поддержку, которая должна быть значительна, многіе рѣшатся истратить небольшой капиталъ на основаніе такого заведенія, издержки котораго будутъ покрываться отчасти платою съ учениковъ и ученицъ, разсчитывающихъ посвятить себя учительской дѣятельности, а отчасти правительственною поддержкою. Нельзя ожидать, чтобъ такихъ заведеній появилось много съ перваго раза; но успѣхъ однихъ поощритъ другихъ. Издержки такого заведенія очень не велики: удобное помѣщеніе для двухъ, много трехъ классовъ, три-четыре хорошіе учителя,—небольшая школа для практики — вотъ и все! Въ ученикахъ и ученицахъ недостатка не будетъ, особенно, если министерство народнаго просвѣщенія будетъ дорожить учителями и учительницами, приготовленными спеціально къ своему дѣлу, немедленно будетъ давать имъ мѣста и назначитъ отъ себя какую-нибудь постоянную прибавку къ ихъ жалованью. Сначала такіе учителя и учительницы найдутъ себѣ мѣсто въ младшихъ классахъ мужскихъ и женскихъ гимназій и въ институтахъ, а потомъ

пойдутъ въ прогимназіи, уѣздныя училища, или что тамъ установится на ихъ мѣсто. Но, главное, положено будетъ начало: преимущества классныхъ учителей и учительницъ, спеціально подготовленныхъ къ своему дѣлу, скоро убѣдятъ самихъ невѣрующихъ въ пользу учительскихъ институтовъ и классной системы преподаванія. Ученики, кончившіе курсъ въ гимназіяхъ, дѣвицы, окончившія курсъ въ гимназіяхъ и институтахъ, позанимавшись спеціально два, три года, безъ сомнѣнія, могутъ сдѣлаться хорошими учителями и учительницами первоначальныхъ школъ и младшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній; а теперь именно вслѣдствіе крестьянской реформы, очень много такихъ молодыхъ людей обоего пола, которые рады будутъ обезпечить себѣ учительскую карьеру.

Но пора мнѣ, наконецъ, и въ гости къ г. Фрелиху: пробило уже 8 часовъ и классы начались.

Отыскивая Einwohner-Mädchenschule, прошелъ я по одной изъ тѣхъ крытыхъ галлерей, о которыхъ упоминалъ въ прошедшемъ письмѣ, Korn-Platz, посреди которой стоитъ какой-то старинный уродъ, пожирающій маленькихъ дѣтей; уродъ, впрочемъ, очень не страшный, одѣтый прилично, и дѣти безъ страха цѣпляются за его платье и съ охотой лѣзутъ къ нему въ ротъ. Напротивъ, высокій, узкій, довольно грязный домъ поглощаетъ даже толпы веселыхъ, смѣющихся, здоровыхъ дѣвочекъ. Вотъ то, вѣрно, и Einwohner-Mädchenschule. Не великолѣпное же помѣщеніе для знаменитой школы! Невольно вспомнилъ я наши педагогическіе дворцы, съ которыми не можетъ стать рядомъ и бернскій Bundes-Palatz, хоть имъ и гордятся швейцарцы. Звоню, хотя двери открыты: выходитъ чистенькій, чрезвычайно приличный старичекъ въ колпакѣ и вязаныхъ, шерстяныхъ туфляхъ; такой почтенный нѣмецкій папахенъ, что я невольно улыбнулся. Это герръ *абвартъ*. Вотъ и опять недоумѣваю, какъ вамъ перевести это слово! Это совершенно особенное существо, созданное нѣмецкою подагогическою жизнью, выработанное ею именно для того, чтобы смотрѣть за школьнымъ домомъ, погонять дитя, если оно опоздало, или погладить по головкѣ другое, спросить о здоровьѣ муттерхенъ, спрятать завтракъ ребенка, разнять подравшихся мальчугановъ, внушать дѣтямъ чрезвычайно высокое понятіе о школѣ, наукѣ, учителѣ и особенно геррѣ

директорѣ, и въ то же время, обдавать дѣтей такою мирною семейною атмосферою, что для нихъ дѣлается нечувствителенъ переходъ изъ родного дома въ школу. Абвартъ непремѣнно человѣкъ семейный и помѣщается со своимъ семействомъ при входѣ, въ нижнемъ этажѣ школы, и располагается часто самъ, съ женою и дѣтьми, работать въ пріемной, чрезъ которую дѣти проходятъ. Если вы застанете его за работой или за завтракомъ, онъ не встанетъ для васъ, да и ни для кого; пошевелитъ только колпакъ на своей головѣ, по большей части лысой, пошаркаетъ подъ столомъ своими туфлями въ знакъ своего къ вамъ уваженія; но разскажетъ вамъ все очень обстоятельно: онъ, кажется, знаетъ даже, что въ каждый часъ читается въ каждомъ классѣ. Жена его — воспитанница того же института, гдѣ онъ теперь абвартомъ; дочери его учатся тамъ же; онъ самъ воспитывался въ подобномъ же заведеніи. Дѣти его любятъ и уважаютъ; отцы и матери жмутъ ему руку; учителя и учительницы — друзья; герръ форштегеръ — пріятель.

Но, скажетъ, быть можетъ, иной читатель, какъ не стыдно мнѣ остановиться у самаго входа въ учебное заведеніе и болтать о какомъ-нибудь абвартѣ? Но сказавъ это, читатель покажетъ только, что школьная жизнь ему незнакома или позабыта имъ; а я могъ бы указать ему не на одно заведеніе, стоющее сотни тысячъ, и въ испорченности котораго огромную роль играетъ дурно выбранная и скаредно вознаграждаемая прислуга. Первое впечатлѣніе школы необыкновенно важно въ дѣтской жизни — а швейцаръ-то и есть именно самое впечатлѣніе. Но перейдемъ къ абварту, который стоитъ передо мною:

— Что вамъ угодно?

— Я желалъ бы видѣть г. Фрелиха.

— Онъ живетъ за городомъ; но сейчасъ будетъ въ школу... Черезъ двадцать двѣ минуты, добавляетъ абвартъ, посматривая на свою серебряную луковицу, которая вѣрна, какъ хронометръ.

— Но онъ будетъ сегодня непремѣнно?

— О, doch! doch! у него сегодня урокъ педагогики во второмъ высшемъ классѣ.

— Въ такомъ случаѣ я обожду его здѣсь.

— Лизхенъ! говоритъ абвартъ своей дочери: — проводи господина въ комнату господина форштегера! Тамъ есть книги, вы, почитаете, прибавляетъ онъ наставительно.

— Но не могу ли я просидѣть это время въ какомъ-нибудь классѣ?

— О, doch! doch! Въ какомъ вамъ угодно; у герра форштегера виситъ въ комнатѣ росписаніе уроковъ. Выберите тамъ, какой хотите, и идите. Лизхенъ васъ проводитъ.

Ну, скажите на милость! Ну, какой же порядокъ?! То ли дѣло у насъ, гдѣ мышь не проскользнетъ въ заведеніе, особенно въ женское учебное заведеніе, безъ того, чтобы ее не осмотрѣли и сзади и спереди, и безъ разрѣшенія высшей власти. Вотъ это порядокъ! и я вздохнулъ по милой родинѣ. И вотъ такъ-то принимаютъ меня во всѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, не диво бы въ мужскихъ, а то и въ женскихъ. Не спрашиваютъ: ни кто я, ни что я, ни какой у меня паспортъ, ни какого я чина, ни какія у меня намѣренія; пришелъ, значитъ нужно. Иди, куда хочешь, сиди, гдѣ хочешь, смотри и слушай, что хочешь. Учитель или учительница только кивнетъ головой, покажетъ на стулъ, да спроситъ иногда, не хочу ли я слышать какого-нибудь особеннаго педагогическаго пріема; ученицы взглянутъ и опять за свое дѣло; точно муха влетѣла въ классъ; даже обидно,—право!

Однако же, на первый разъ, я все-таки посовѣстился, въ классы не пошелъ, а остался въ форштегерской комнатѣ дожидаться прихода г. Фрелиха.

Комнатка небольшая; на стѣнахъ полки съ книгами, росписаніе уроковъ, картины для нагляднаго обученія; въ углу старенькое бюро, заваленное бумагами, на подсвѣчникахъ два вѣнка изъ альпійскихъ мховъ. Эти вѣнки, безъ сомнѣнія, принесены дѣвицами изъ ихъ далекихъ прогулокъ въ горы. Г. Фрелихъ первый, кажется, ввелъ эти прогулки въ женскія учебныя заведенія; въ мужскихъ онѣ существуютъ уже давно въ Швейцаріи. Недурно, если бы и нашихъ институтокъ водили хоть раза два въ годъ куда-нибудь за городъ, а то иная въ десять лѣтъ лучшей поры, когда именно развивается въ человѣкѣ любовь къ природѣ, имѣющая такое благодѣтельное вліяніе на развитіе человѣческой души, не увидитъ даже полевого цвѣтка, а не то что колоса ржи. Природа есть одинъ изъ могущественнѣйшихъ агентовъ въ воспитаніи человѣка, и самое тщательное воспитаніе безъ участія этого агента всегда будетъ отзываться сухостью, односторонностью, непріятною

искусственностью. Бѣдное дитя, если оно выросло, не сорвавъ полевого цвѣтка, не помявши на волѣ зеленой травы! Никогда оно не разовьется съ тою полнотою и свѣжестью, къ которымъ способна душа человѣческая: развитіе его всегда будетъ отзываться душною атмосферою запертыхъ зданій.

Но взглянуть на полки. Вотъ Дистервегъ, вотъ Шварцъ, вотъ Шмидтъ, вотъ Нимейеръ, Грубе, Кернеръ, все педагогическія книги и журналы. Вотъ это тоже заграничная особенность. У насъ педагогическія сочиненія вообще встрѣчаются рѣдко; но всего рѣже въ библіотекахъ учебныхъ заведеній, на полкахъ которыхъ красуются номера старыхъ журналовъ. Помню я, какъ поступивъ на службу въ одно учебное заведеніе и разсматривая его библіотеку, довольно многотомную, нашелъ я цѣлый шкафъ съ медицинскими книгами, хотя въ этомъ учебномъ заведеніи никогда не учили медицинѣ. Ихъ пожертвовалъ какой-то купецъ, которому онѣ достались за долги или по наслѣдству, право ужъ не знаю. Наконецъ, смотрю, стоятъ два шкафа, запыленные, почернѣлые, запечатанные. Видно по всему, что ихъ лѣтъ двадцать не отпирали. Прошу открыть, и нахожу очень полное собраніе педагогическихъ книгъ. Это было въ первый разъ, что я видѣлъ собраніе педагогическихъ книгъ въ русскомъ учебномъ заведеніи.

Этимъ двумъ шкафамъ я обязанъ въ жизни своей очень многимъ, и, Боже мой! отъ сколькихъ бы грубыхъ ошибокъ былъ избавленъ я, если бы познакомился съ этими двумя шкафами прежде, чѣмъ выступилъ на педагогическое поприще!

Человѣкъ, заведшій эту библіотеку, былъ необыкновеннымъ у насъ человѣкомъ. Это едва ли не первый нашъ педагогъ, который взглянулъ серьезно на дѣло воспитанія и увлекся имъ. Но горько же и поплатился онъ за это увлеченіе. Покровительствуемый счастливыми обстоятельствами, онъ могъ нѣсколько лѣтъ приводить свои идеи въ исполненіе; но вдругъ обстоятельства перемѣнились,— и бѣднякъ-мечтатель окончилъ свою жизнь въ сумасшедшемъ домѣ, бредя дѣтьми, школою, педагогическими идеями. Не даромъ же послѣ него закрыли и запечатали его опасное наслѣдство. Разбирая эти книги, исписанныя по краямъ все однею и тою же уже мертвою рукою, я думалъ, что лучше было бы, еслибъ онъ жилъ въ настоящее время, когда уже научились лучше цѣнить педагоговъ и педагогическія идеи.

Но однако же надобно изъ этого грустнаго воспоминанія вывести какую-нибудь полезную мысль.

Я думаю, что если бы министерство народнаго просвѣщенія поручило людямъ, знакомымъ съ педагогическою литературою, составить списокъ главнѣйшихъ педагогическихъ сочиненій и разослало копіи съ такого списка по всѣмъ гимназіямъ, выразивъ желаніе, чтобы гимназіи мало-по-малу составили себѣ педагогическій отдѣлъ библіотеки, и время отъ времени требовало бы отчета, что пріобрѣтено,—то это могло бы имѣть весьма хорошія послѣдствія. Для составленія такого списка, я бы совѣтовалъ воспользоваться извѣстною книгою Дистервега „Wegweiser für die Deutschen Lehrer"; а для книгъ, вышедшихъ потомъ, его же ежегодными педагогическими отчетами. Слѣдовало бы также заглянуть въ германскіе педагогическіе журналы, которыхъ не мало. Для швейцарской же педагогики, въ которой есть много замѣчательнаго, я могу рекомендовать „Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz". Это прекрасный журналъ, выходившій въ продолженіи шести лѣтъ. Не могу понять, почему онъ въ этомъ году прекратился. Не мѣшало бы также поручить перевести на русскій языкъ нѣсколько капитальныхъ и наиболѣе популярныхъ педагогическихъ сочиненій съ тѣмъ, чтобы, издавъ ихъ при журналѣ министерства, разослать потомъ по уѣзднымъ училищамъ. Распространеніе здравыхъ педагогическихъ идей между учителями есть одно изъ вѣрнѣйшихъ средствъ улучшить наше общественное воспитаніе. Трудно себѣ представить, какой переворотъ въ идеяхъ и въ душѣ человѣка, заключеннаго гдѣ-нибудь въ глуши уѣзднаго города, можетъ сдѣлать попавшаяся въ его руки хорошая книга. Въ педагогикѣ учить много нечего, а главное состоитъ въ томъ, чтобы направить мысль человѣка на дѣло воспитанія и помочь ему сдѣлать первые шаги въ этой области: если душа человѣка воспріимчива и голова его работаетъ, а опыты у него тутъ же, подъ руками, то дѣло пойдетъ само собою.

Но вотъ и Фрелихъ: видно сейчасъ хозяина, входящаго въ свою мастерскую. Сильный, энергичный мужчина, лѣтъ сорока пяти по виду, одѣтъ очень небрежно,—видно, что онъ здѣсь дома, въ своей семьѣ,—голова умная, львиная, большіе волосы въ безпорядкѣ, что-то поэтическое во всей фигурѣ; рѣчь звучная, гром-

кая, отчетливая и ясная, выработанная на лекціяхъ; пріятная, добродушная улыбка невольно ободряетъ и привлекаетъ; въ глазахъ видна постоянная мысль; говоря съ вами, часто думаетъ о чемъ-то другомъ. Фрелихъ понравился мнѣ съ перваго взгляда.

Знакомятся здѣсь очень быстро. „Я русскій; желаю посмотрѣть вашу школу“—вотъ и вся рекомендація; ничего болѣе не требуется, и васъ не только допустятъ смотрѣть школу, но постараются показать вамъ ее, сообщить все, что нужно, дадутъ росписанія, отчетъ; пріемъ самый дружескій, самый откровенный, самый радушный. Я очень плохо говорю по-нѣмецки, Фрелихъ не говоритъ по-французски и не любитъ, когда говорятъ на этомъ языкѣ; но онъ отлично угадываетъ смыслъ моей исковерканной рѣчи; его же невозможно не понять—такъ говоритъ онъ ясно и выразительно.

Черезъ минуту же Фрелихъ съ жаромъ сталъ мнѣ объяснять устройство своего заведенія и познакомилъ меня съ раздѣленіемъ классовъ и распредѣленіемъ уроковъ, и вотъ началось мое странствованіе по заведенію. Я думалъ посвятить ему два, три дня, а посвятилъ болѣе недѣли, приходя каждое утро, а часто и послѣ обѣда, и переходя съ урока на урокъ. Посѣщалъ я классы, не наблюдая порядка, смотря по тому, какой представлялъ мнѣ болѣе интереса въ тотъ или другой день; но вамъ опишу школу, начиная съ фундамента, т. е. съ малолѣтней школы, и оканчивая верхушкой, тѣхъ, что у насъ называется спеціальными классами.

Въ малолѣтней школѣ царствуетъ нераздѣльно въ обоихъ его классахъ м-ль Роза. Фрелихъ обладаетъ въ совершенствѣ самымъ главнымъ искусствомъ распорядителя школы: онъ отлично выбираетъ своихъ учительницъ и мѣтко назначаетъ имъ тѣ мѣста, на которыхъ онѣ могутъ принести наиболѣе пользы. М-ль Роза создана быть учительницей малолѣтней школы, гдѣ сидятъ, или лучше сказать, вертятся, прыгаютъ, взлѣзаютъ на скамьи, ложатся на нихъ дѣти отъ трехъ до шести лѣтъ включительно. Конечно, у м-ль Розы нѣтъ той пунктуальности и методичности, которую замѣчалъ я у другихъ учительницъ дѣтскихъ садовъ и малолѣтнихъ школъ, но, кажется, самъ Фрелихъ не хотѣлъ этого. Онъ желалъ прежде всего дать малюткамъ такую учительницу, которую бы они полюбили, которая бы сама походила на ребенка, и выбралъ для

этого очень удачно м-ль Розу. Кроткая, дѣтская улыбка не сходитъ съ ея добраго лица, и я рѣшительно не допускаю, чтобы она сердилась когда-нибудь въ свою жизнь. Разсердить ее, мнѣ кажется, невозможно; огорченная она не разсердится, а заплачетъ. И дѣти дѣйствительно любятъ м-ль Розу и не боятся ея нисколько. Надобно имѣть ангельское терпѣніе этой дѣвушки, чтобы справляться съ этими маленькими существами, которыя минуты не могутъ просидѣть спокойно на мѣстѣ, дать каждой дѣвочкѣ занятіе, помочь ей, когда она недоумѣваетъ, напримѣръ, какъ можно вдѣть одну бумажку въ другую, или закончить башенку, которую она строитъ изъ деревянныхъ кубиковъ; надобно отвѣчать на безпрестанные вопросы, удовлетворять безпрестаннымъ просьбамъ, а онѣ такъ и сыплются со всѣхъ сторонъ. Дѣти тормошатъ м-ль Розу немилосердно, и она отдохнетъ только тогда, когда заставитъ дѣтей пропѣть что-нибудь, что они исполняютъ очень мило.

Въ малолѣтней школѣ, какъ я уже сказалъ, не учатся, а играютъ; но, играя, развиваются, выучиваются проводить прямую линейку, немножко рисовать, немножко читать и писать; но главное, пріучаются говорить, что весьма не легко, не только потому, что дѣти въ этомъ возрастѣ вообще говорятъ безсвязно и неясно, но еще болѣе потому, что бернскія дѣти говорятъ на томъ бернсконѣмецкомъ нарѣчіи, котораго и природные нѣмцы не понимаютъ. М-ль Роза предупредила меня, что я мало пойму изъ ея разговора съ дѣтьми, и дѣйствительно я не понялъ почти ни слова.

Что съ дѣтьми начинаютъ заниматься на томъ самомъ нарѣчіи, на которомъ они говорятъ дома, это, безъ сомнѣнія, не только весьма разумно, но и не менѣе гуманно. Должно заботиться всѣми силами, чтобы школа самымъ естественнымъ путемъ вошла въ жизнь ребенка и чтобы, незамѣтно для него, приняла въ свое распоряженіе часть его умственной и сердечной дѣятельности. Мало успѣха будетъ имѣть та школа, въ которую дитя переходитъ изъ дому, какъ изъ рая въ адъ, и изъ которой оно бѣжитъ домой, какъ изъ темнаго ада, въ которомъ все темно, чуждо и непонятно, въ свѣтлый рай, гдѣ все ясно, понятно и близко сердцу; а почти такое впечатлѣніе должна производить школа на дитя малороссіянина, когда оно начинаетъ посѣщать это странное мѣсто, въ которомъ одномъ только въ цѣломъ селѣ и говорятъ на

непонятномъ языкѣ. Дитя, не слыхавшее дома ни одного великорусскаго слова, начинають въ школѣ съ перваго же дня ломать на великорусскій ладъ, и добро бы еще на чисто великорусскій, а то на тотъ отвратительный жаргонъ, каторый вырабатывается у малообразованнаго малоросса при стараніи говорить по-великорусски. Такая школа съ перваго же дня, и весьма неласково, напомнитъ ребенку, что онъ не дома, и, безъ сомнѣнія, покажется ему букою. Если такая школа не пуститъ корней въ народную жизнь и не принесетъ для нея полезныхъ плодовъ, то чему же здѣсь удивляться? Иначе и быть не можетъ. Такая школа, во-первыхъ, гораздо ниже народа: что же значитъ она съ своею сотнею плохо заученныхъ словъ передъ тою безконечно глубокою, живою и полною рѣчью, которую выработалъ и выстрадалъ себѣ народъ въ продолженіе тысячелѣтія; во-вторыхъ, такая школа безсильна, потому что она не строитъ развитія дитяти на единственной плодотворной душевной почвѣ—на народной рѣчи и на отразившемся въ ней народномъ чувствѣ; въ-третьихъ, наконецъ, такая школа безполезна: ребенокъ не только входитъ въ нее изъ сферы совершенно ей чуждой, но и выходитъ изъ нея въ ту же чуждую ей сферу. Скоро онъ позабываетъ нѣсколько десятковъ великорусскихъ словъ, которымъ выучился въ школѣ, а вмѣстѣ съ тѣмъ позабываетъ и тѣ понятія, которыя были къ нимъ привязаны. Народный языкъ и народная жизнь снова овладѣваютъ его душою, и заливаютъ и изглаживаютъ всякое впечатлѣніе школы, какъ нѣчто совершенно имъ чуждое. Что же сдѣлала школа? Хуже, чѣмъ ничего! Она на нѣсколько лѣтъ задержала естественное развитіе дитяти; остается, правда, грамотность или, лучше сказать, полуграмотность, и то не всегда, и можетъ пригодиться къ тому, чтобы на полурусскомъ нарѣчіи написать какую-нибудь ябеду; душу же человѣка такая школа не развиваетъ, а портитъ. Уже лучше была та школа, гдѣ учили прямо по часослову и псалтырю, потому что небольшія познанія въ церковнославянскомъ языкѣ и связанныя съ ними понятія могла поддержать и развить далѣе церковь своими службами и своими книгами, доступными для крестьянина; великорусская же грамота непремѣнно погибнетъ безъ всякаго добраго слѣда въ малороссійскомъ селѣ. Но объ этомъ я буду еще имѣть случай сказать нѣсколько словъ и указать на

средства, которыми, по моему мнѣнію, можно избѣжать этого зла, когда буду говорить о швейцарскихъ народныхъ школахъ, которымъ также много вредитъ разноязычіе школъ и народа, хотя далеке не въ той степени, какъ у насъ.

У Фрелиха говорятъ съ дѣтьми на бернскомъ нарѣчіи не только въ малолѣтней школѣ, но и выше, въ элементарныхъ и даже секундарныхъ классахъ; кромѣ того, особенно изучаютъ народныя пѣсни и разсказы на бернскомъ нарѣчіи, хотя въ совершенствѣ усвоиваютъ и общій нѣмецкій языкъ.

Теперь позвольте вамъ передать вообще занятія малолѣтней школы, изъ которыхъ большую часть я видѣлъ и слышалъ самъ.

Въ младшемъ классѣ малолѣтней школы находятся дѣти отъ *трехъ* до *пяти* лѣтъ включительно и остаются въ классѣ *четыре* часа: два по утру и два послѣ обѣда; старшій классъ малолѣтней школы, дѣти по *шестому* году, занимаются *три* часа утромъ и два послѣ обѣда. Пятилѣтнія дѣти остаются въ классахъ по пяти часовъ въ день; а у насъ, какъ я слышалъ, находятъ тяжелымъ пятичасовое классное занятіе для дѣвицъ 16-ти и 17-ти лѣтъ. Но, конечно, классъ классу рознь: если классная дама требуетъ, чтобы маленькія дѣти сидѣли неподвижно, какъ куклы, если они не смѣютъ открыть рта, чтобы заговорить съ учителемъ, и если голосъ учителя бубнитъ одиноко, какъ дождь въ стекло, то и одного такого часа достаточно, чтобы измучить дитя, и измучить притомъ совершенно безполезно. Но если дѣти шевелятся непринужденно, если они безпрестанно спрашиваютъ учительницу и отвѣчаютъ на ея вопросы, если они живо участвуютъ въ урокѣ, словомъ, если дѣтей не учатъ, а они сами учатся въ классѣ, съ помощью наставницы, то и пяти-шести часовъ такого занятія въ классѣ не много, и дѣти нисколько не утомляются.

Уроки въ малолѣтней школѣ, если только можно назвать урокомъ эту развивающую болтовню, *получасовые*. Здѣсь мы опять тоже не можемъ не остановиться, хотя и чувствуемъ уже заранѣе досаду читателя. Но что же дѣлать, почтеннѣйшій читатель, если на каждомъ шагу я встрѣчаю въ моемъ педагогическомъ путешествіи весьма полезные уроки и весьма печальное напоминаніе. Основной законъ дѣтской природы можно выразить такъ: дитя

требуетъ дѣятельности безпрестанно и утомляется не дѣятельностью, а ея однообразіемъ и односторонностью. Заставьте ребенка сидѣть—онъ очень скоро устанетъ, лежать—тоже самое; идти онъ долго не можетъ, не можетъ долго ни говорить, ни пѣть, ни читать, и менѣе всего долго думать; но онъ рѣзвится и движется цѣлый день, перемѣняетъ и перемѣшиваетъ всѣ эти дѣятельности и не устаетъ ни на минуту; а крѣпкаго дѣтскаго сна достаточно, чтобъ возобновить дѣтскія силы на будущій день. Педагогъ долженъ прежде всего учиться у природы и изъ замѣченнаго явленія дѣтской жизни выводить правила для школы; замѣтивъ же, что чѣмъ моложе возрастъ, тѣмъ болѣе требуетъ онъ разнообразія дѣятельности, должно и въ школахъ назначать въ разныхъ классахъ неодинаковое время на урокъ: да и самый урокъ слѣдуетъ разбивать на двѣ половины. Для мальчика тринадцати лѣтъ урокъ можетъ быть и часовой; для молодого человѣка въ пятнадцать-шестнадцать лѣтъ урокъ можетъ продолжаться и полтора часа, но и то только въ томъ случаѣ, если ученикъ дѣйствительно работаетъ въ классѣ, а не сидитъ неподвижно, устремивъ глаза на учителя: провести подобнымъ образомъ полтора часа въ классѣ я считаю возможнымъ только для мальчика, уже совершенно отупѣвшаго.

Дѣтское вниманіе надо воспитывать понемногу, и нѣтъ ничего хуже, какъ надорвать его. Дитя, которое, по физической невозможности внимательно слѣдить долгое время за однимъ и тѣмъ же предметомъ, пріучится мало-по-малу, уже вовсе не слѣдить за урокомъ и дѣлать только внимательную мину,—такое дитя учить уже очень трудно. Если же урокъ весь состоитъ изъ толкованія учителя, не призывающаго дѣтей къ участію,—а у насъ именно такіе уроки и встрѣчаются всего чаще,—то я считаю часъ времени nec plus ultra вниманія не дитяти, а взрослаго человѣка. Попробуйте сами, господа наставники, прослушать кого-нибудь цѣлый часъ, и потомъ передать, что вы слышали. Но если наставника не слушаютъ, то зачѣмъ же онъ говоритъ? Для препровожденія времени, для собственнаго удовольствія; а урокъ все же будетъ выученъ по книгѣ или по тетрадкѣ.

Занятія малолѣтней школы Фрелиха слѣдующія:

1. *Религія.* Но не думайте, что здѣсь зубрятъ что-нибудь. Нѣтъ, Боже упаси! Уроки религіи въ малолѣтней школѣ заклю-

чаются въ разсказахъ изъ дѣтской жизни, имѣющихъ какой-нибудь нравственный смыслъ. Разсказы эти ведутся такъ, что дѣти принимаютъ въ нихъ самое живое участіе, спрашиваютъ, добавляютъ, угадываютъ окончаніе, разсказываютъ, что съ ними самими случилось; но, спросятъ нѣкоторые, быть можетъ, гдѣ же здѣсь уроки релегіи? Но развѣ религія только въ катехизисѣ и въ священной исторіи, развѣ ея нѣтъ въ жизни человѣка; для маленькихъ же дѣтей этого возраста гораздо болѣе религіи въ дѣтскомъ разсказѣ изъ ихъ жизни, чѣмъ въ цѣлой страницѣ катехизиса, вызубренной наизусть, но не оставившей никакого слѣда въ сердцѣ. Разсказываетъ учительница нѣсколько происшествій изъ священной исторіи, которыя, по содержанію своему и по формѣ, удобны для совершенно дѣтскаго разсказа: таково, напримѣръ, происшествіе съ Іосифомъ, которому отецъ сшилъ пестрое платье и т. п.

2. *Упражненіе чувствъ.* Здѣсь упражняется зрѣніе въ различеніи цвѣтовъ, въ измѣреніяхъ и проч., упражняется слухъ въ различеніи звуковъ и тоновъ, упражняется осязаніе и обоняніе. Въ старшемъ классѣ малолѣтней школы дѣти достигаютъ того, что, взявъ въ руки предметъ, довольно отчетливо и ясно открываютъ его признаки и высказываютъ ихъ. Иногда учительница раздаетъ дѣтямъ предметы одного и того же рода, напримѣръ, одинаковые цвѣты, листья, камни, и требуетъ, чтобы дѣти сами отыскивали различіе въ розданныхъ имъ экземплярахъ; иногда требуетъ, чтобы они нашли сходство въ различныхъ предметахъ и т. п.

Г. Фрелихъ придаетъ и весьма справедливо, важное значеніе этимъ упражненіямъ чувствъ и продолжаетъ ихъ въ элементарныхъ и даже въ среднихъ классахъ. О необходимости въ нихъ упражненій выслушалъ я у него цѣлую лекцію, о которой скажу впослѣдствіи.

3. *Разсказы по картинамъ.* Эта часть не приведена еще въ порядокъ въ школѣ Фрелиха, да и въ другихъ швейцарскихъ школахъ, которыя я видѣлъ, изъ разсказовъ по картинамъ не извлекаютъ всей той пользы, какую можно извлечь, чему главная причина—недостатокъ хорошихъ картинъ, на что жалуются даже и въ Германіи. Впрочемъ, я видѣлъ у Фрелиха только-что полученныя имъ изъ Берлина четыре большія картины временъ года. Отлично! Если бы издать у насъ подобныя четыре картины, взя-

тыя, конечно, изъ русской годовой жизни, да прибавить къ нимъ подробное описаніе и наставленіе, *собственно для учителя,* то это было бы превосходнымъ пособіемъ при начальномъ обученіи въ приходскихъ и уѣздныхъ училищахъ и первыхъ классахъ гимназій. Мы все думаемъ, какъ бы приготовить новыхъ учителей; это хорошо, но пока они будутъ—а это очень не скоро, слѣдуетъ позаботиться и о томъ, чтобы, по возможности, направить на педагогическую дорогу существующихъ уже учителей, по крайней мѣрѣ, тѣхъ изъ нихъ, которые еще молоды и которымъ только слѣдуетъ помочь улучшить способъ ихъ преподаванія. Издавъ такія картины четырехъ временъ года (это самый лучшій предметъ для первыхъ бесѣдъ: знакомый учителю, знакомый и интересный для дѣтей и необыкновенно обильный по содержанію) и объясненія къ нимъ, можно бы выразить желаніе, чтобы ученики, вмѣстѣ съ усвоеніемъ грамоты, усвоили себѣ содержаніе картинъ и разсказывали его связно, ясно, непринужденно. Это, мнѣ кажется, лучшій первый шагъ для того, чтобы вывести наше преподаваніе на путь живой бесѣды съ дѣтьми, развивающей и ихъ мысль, и ихъ слово, которыя отъ простого изученія грамотѣ не подвигаются ни на волосъ впередъ. Знаю, что можно начать бесѣды и безъ картинъ, и что это, можетъ быть, и лучше: школа, домъ, вся природа передъ глазами, предметовъ для бесѣдъ довольно, каждое обыкновенное происшествіе, каждый азбучный разсказъ можетъ повести къ бесѣдѣ съ дѣтьми; но все это не для начинающихъ педагоговъ; для нихъ нужна опредѣленная дорога, которой они создать сами себѣ еще не въ силахъ; картины же дадутъ рамку и порядокъ ихъ бесѣдамъ и у нихъ будетъ опредѣленная задача, которую они должны разрѣшить съ дѣтьми къ экзамену. Но чтобы не вытвержено было описаніе, надобно его составить такъ, чтобы оно годилось только для учителя.

4. *Практическія упражненія, приготовляющія къ чтенію и письму.* Упражненія эти состоятъ въ томъ, что дѣти пріучаются выговаривать ясно звуки, составляющіе слова, разлагать слова на слоги и звуки и складывать слова изъ звуковъ. Приготовленіе къ письму состоитъ въ томъ, что дѣти пріучаются проводить и комбинировать линіи, служащія элементами нѣмецкой азбуки. Во всѣхъ швейцарскихъ школахъ, которыя я до сихъ

поръ видѣлъ, исключая французскихъ, придерживаются методы Шеро, хотя и не вездѣ отдаютъ должную дань уваженія почтенному старику.

5. *Счетъ* отъ одного до десяти по методѣ Эггера, которая употребляется и въ высшихъ классахъ. Надъ десяткомъ дѣлаются здѣсь всѣ четыре правила, что, конечно, слѣдуетъ давно уже ввести вездѣ.

6. *Уроки рисованія* очень хороши и занимательны для дѣтей. На стѣнѣ виситъ черная доска, раздѣленная на квадратики красными линейками. Каждый квадратикъ въ вершокъ; такая же сѣтка, только съ квадратиками гораздо меньшими, нарисована и на доскахъ ученицъ. Рисуютъ иногда, проводя линіи въ тактъ. Сѣтка очень облегчаетъ рисованіе, учительница рисуетъ на классной доскѣ и очень хорошо объясняетъ, что рисуетъ. Подробное же изложеніе всѣхъ замѣчательныхъ мною методъ придется оставить мнѣ до другого времени; онѣ отняли бы здѣсь очень много мѣста.

7. *Пѣніе* также идетъ очень хорошо. Дѣти въ особенности его любятъ, и послѣ маленькой пѣсни классъ оживаетъ, какъ цвѣты послѣ дождика. Г. Фрелихъ большой знатокъ въ дѣлѣ пѣнія; я же, къ несчастію, ничего въ немъ не смыслю, а потому и не могу разсказать вамъ, какъ это дѣлается; но только выходитъ что-то очень милое, стройное, трогающее чувство и воспитывающее его. Когда запоютъ въ нашихъ школахъ, тогда можно будетъ сказать, что онѣ пошли впередъ.

8. *Рукодѣліе* или, лучше сказать, игра, пріучающая дѣтей владѣть своими руками. Дѣти выкладываютъ различныя фигурки изъ картонныхъ треугольниковъ по рисунку, начерченному учительницей на доскѣ; складываютъ домики, башни, ворота изъ деревянныхъ кубиковъ и призмъ, нанизываютъ бусы, иногда въ тактъ; продѣваютъ цвѣтныя длинныя бумажки сквозь рѣшотку, вырѣзанную въ бѣлой бумагѣ, и надо посмотрѣть, какъ серьезно иная крошка трудится надъ этимъ дѣломъ; выкалываютъ булавкою рисунокъ и т. п. Все это воспитываетъ руки будущихъ рукодѣльницъ, а рукодѣліемъ въ Швейцаріи занимаются очень много; и рукодѣльныхъ школъ, о которыхъ я уже говорилъ выше, множество вездѣ. А онѣ особенно необходимы въ тѣхъ мѣстахъ, гдѣ

дѣвочки посѣщаютъ общую школу вмѣстѣ съ мальчиками, и гдѣ учителя, конечно, не могутъ ихъ учить рукодѣлію. Въ нашемъ проектѣ тоже упоминается о рукодѣліи для дѣвочекъ, но слѣдовало бы указать на средства. Во многихъ швейцарскихъ городахъ составились женскія общества, которыя и заводятъ рабочія школы для дѣвочекъ. Это скорѣе всего дамское дѣло. Учрежденіе такихъ школъ не трудно; обходятся онѣ чрезвычайно дешево, а приносятъ пользы мало. Швейцарія въ особенности любитъ эти школы, и лучшее доказательство то, что ихъ посѣщаютъ болѣе 20-ти тысячъ дѣвочекъ въ бернскомъ кантонѣ. Директоръ Веттингенской семинаріи Кеттигеръ написалъ цѣлую книгу для руководства занятій въ рабочихъ школахъ: какъ ужъ его угораздило знать и женскія рукодѣлія, я право не понимаю; но книга, говорятъ, отличная; я пріобрѣлъ ее и въ своемъ мѣстѣ познакомлю съ ней нашу женскую публику, если *„Гувернантка“* этого еще не сдѣлала.

9. *Гимнастика и гимнастическія игры.* Лѣтомъ онѣ дѣлаются въ саду, зимою въ особой залѣ, и каждый день немножко въ классахъ. Я видѣлъ гимнастическія упражненія секундарной школы, и, говоря объ этой школѣ, опишу ихъ подробно. Не трудно кажется заставить дѣтей въ тактъ встать и сѣсть, обернуться туда и назадъ, поднять руки и опустить ихъ, выйти изъ-за скамей въ порядкѣ и опять усѣсться на нихъ стройно, ловко и безъ шуму и толкотни; но если бы хотя эти простые пріемы принялись въ нашихъ школахъ, то помогли бы разрушить ту тяжелую, усыпляющую атмосферу, которая, по большей части, царствуетъ въ нихъ, и много способствовали бы не только къ сохраненію здоровья дѣтей, но свѣжести и живости ихъ ученія. Дайте ребенку немного подвигаться, и онъ подаритъ васъ опять десятью минутами вниманія, а десять минутъ живого вниманія, если вы сумѣли ими воспользоваться, дадутъ вамъ въ результатѣ больше цѣлой недѣли полусонныхъ занятій. До правильной, ученой гимнастики намъ еще далеко, и здѣсь она только-что начинаетъ распространяться; но начать съ маленькаго слѣдовало бы теперь же.

Изъ малолѣтней школы дѣти переходятъ въ элементарные классы и приносятъ съ собою не только уже привычку къ классному порядку, но весьма значительное развитіе, умѣнье правильно

сказать небольшое предложеніе, выговоръ ясный и отчетливый, сколько это возможно для ребенка этого возраста, умѣнье разобрать и написать слова два-три, а главное приносятъ уже рождающуюся любовь къ ученію, которое не запугало ихъ, не наскучило имъ, а, напротивъ, привлекло ихъ къ себѣ своею игривостью и своимъ разнообразіемъ. Это не бука, отъ которой бѣгутъ наши дѣти, но добрая, улыбающаяся мать, протягивающая ребенку свою ласковую руку.

У насъ нѣтъ малолѣтнихъ школъ, подвѣдомственныхъ министерству народнаго просвѣщенія, и дѣти семи лѣтъ поступаютъ попросту прямо въ народную школу, въ которую потому и можетъ войти многое, что здѣсь сказано о малолѣтней; вотъ почему мы позволяемъ себѣ распространяться о ней, тѣмъ болѣе, что именно прекрасное заведеніе Фрелиха, болѣе чѣмъ какая-либо другая школа, вызываетъ педагогическую мысль.

Элементарная школа... но, Боже мой, сколько мнѣ еще приходится сказать объ элементарной школѣ! Нѣтъ, уже до слѣдующаго письма. Не сѣтуйте на меня, почтенный читатель, что я задерживаю васъ такъ долго на школѣ Фрелиха; но это самое отрадное, самое выработанное явленіе швейцарской педагогической жизни. Васъ, можетъ быть, въ настоящее время мало занимаютъ женскія учебныя заведенія, и вы хотѣли бы лучше слушать о народныхъ школахъ, учительскихъ семинаріяхъ и т. п. Дойдетъ дѣло и до нихъ; а почти все то, что я говорю здѣсь о школѣ Фрелиха, имѣетъ приложеніе и къ мужскимъ учебнымъ заведеніямъ; но я хотѣлъ показать вамъ сначала ту степень развитія педагогической идеи, до которой она выработалась въ швейцарской жизни. Школа же Фрелиха потому въ особенности удобна для описанія, что представляетъ въ одномъ стройномъ организмѣ всю систему швейцарскихъ школъ, такъ что мнѣ впослѣдствіи остается только говорить объ особенностяхъ той или другой школы.

ПИСЬМО ЧЕТВЕРТОЕ.

Бернъ. Элементарные, секундарные и высшіе классы Einwohner-Mädchenschule.

Элементарные классы школы Фрелиха помѣщаются въ другомъ зданіи, черезъ двѣ улицы, что конечно составляетъ значительное неудобство. Всѣхъ элементарныхъ классовъ четыре и назначаются они для дѣтей отъ *шести* до *десяти* лѣтъ включительно. Курсъ элементарныхъ классовъ имѣетъ много общаго съ курсомъ первоначальной школы и еще болѣе съ тѣмъ курсомъ, который проектированъ у насъ для народныхъ училищъ: вотъ почему я позволю себѣ войти въ нѣкоторыя подробности. Особенное вниманіе обращалъ я на распредѣленіе курса, на методы и пріемы преподаванія, и надѣюсь, что за это не посѣтуютъ на меня наши преподаватели: на иной пріемъ, въ сущности очень простой, не скоро набредешь собственнымъ опытомъ; а между тѣмъ, примѣнивъ его, можно значительно облегчить преподаваніе и сдѣлать его успѣшнѣе.

Само собою разумѣется, что система преподаванія въ элементарной школѣ—*классная*; каждый классъ по всѣмъ предметамъ порученъ одной наставницѣ. Всѣхъ учебныхъ часовъ въ недѣлю, въ двухъ старшихъ классахъ, *тридцать два;* въ двухъ младшихъ—*двадцать девять*: одинъ часъ ежедневно отдѣляется на гимнастическія упражненія. Конечно—это много для дѣтей отъ 6-ти до 10-ти лѣтъ; но за то имъ *никакихъ уроковъ или письменныхъ упражненій на домъ не дается* [1]). Позвольте остановить ваше вниманіе на этомъ послѣднемъ, очень важномъ, условіи.

Школа Фрелиха—очень замѣчательная школа по тремъ обстоятельствамъ: 1) въ ней не задается на домъ уроковъ вовсе, не только въ элементарныхъ классахъ, но и въ секундарныхъ, назначаемыхъ для ученицъ отъ 10-ти до 16-ти лѣтъ; даже въ высшихъ классахъ (свыше 16-ти лѣтъ) домашнихъ уроковъ очень мало; 2) въ школѣ Фрелиха нѣтъ почти вовсе учебниковъ и 3) почти вовсе нѣтъ учебныхъ тетрадокъ. Каждый изъ этихъ трехъ *недостатковъ* заслуживаетъ того, чтобъ сказать о немъ нѣсколько словъ.

[1]) Die Einwohner-Mädchenschule in Bern. 1861. S. 27.

Задача уроковъ на-домъ и, вслѣдствіе того, возложеніе почти всего труда ученья на однихъ учащихся, есть одно изъ наибольшихъ золъ, одолѣвающихъ наши русскія училища. Послушайте только, какъ иной ученикъ твердитъ свой урокъ, и вы убѣдитесь, что изъ этого задаванія уроковъ на домъ не выходитъ ничего хорошаго, а очень много дурного: „Мойсей... Мойсей... Мойсей... жилъ... жилъ... жилъ у тестя... тестя... тестя своего Іофора .. Іофора... Іофора... тестя своего“ и т. д.; или: „кругъ есть... кругъ есть кривая“ и т. д. Какой же толкъ можетъ выйти изъ такого ученья? У дѣтей память воспріимчива и усвоиваетъ быстро и прочно, но подъ условіемъ *сосредоточенности вниманія*: вниманіе же у дѣтей слабо, непостоянно, и его-то именно долженъ воспитывать наставникъ. Одна изъ главнѣйшихъ задачъ первоначальнаго ученья—пріучить дитя по возможности долго и сильно сосредоточивать свое вниманіе на изучаемомъ предметѣ: достичь же этого возможно только, заставляя дитя учиться при себѣ, или, лучше сказать, уча его уроку. Напечатлѣть (einprägen) урокъ въ душѣ дитяти—одна изъ главнѣйшихъ и труднѣйшихъ обязанностей здѣшней наставницы. Для этой цѣли урокъ ведется бесѣдою, а бесѣда ведется такъ, что въ ней принимаютъ самое живое участіе всѣ ученицы класса. Искусство преподавательницы состоитъ въ томъ, что она рельефно выставляетъ главную мысль или главный фактъ урока, безпрестанно его повторяетъ и заставляетъ повторить дѣтей, сначала способнѣйшихъ, потомъ слабѣйшихъ, и потомъ мало-по-малу логически привязываетъ новыя мысли и новые факты къ основнымъ, уже прочно укоренившимся въ самыхъ разсѣянныхъ головкахъ. Вотъ почему въ классахъ фреликовской школы почти нѣтъ отсталыхъ. Конечно, такое преподаваніе гораздо труднѣе для наставника, чѣмъ задать урокъ, даже объяснивъ его, а потомъ, на другой день, спросить; но за то посмотрите же и на разницу въ результатахъ! Не знаю, какъ теперь, но еще недавно у насъ едва десятый процентъ числа учениковъ, поступившихъ въ младшій классъ гимназіи, достигалъ одновременно высшаго класса: изъ этого десятого процента едва ли третья часть, при слабыхъ экзаменахъ, поступала въ университетъ, а при строгихъ гораздо менѣе—и все же университеты жаловались на слабое приготовленіе молодыхъ людей къ университетскому курсу. Одною изъ главнѣй-

шихъ причинъ такого неуспѣха я считаю задаваніе уроковъ на домъ, и, вслѣдствіе того, неумѣнье нашихъ учениковъ учиться. Кромѣ того, здѣшняя наставница при передачѣ дѣтьми урока въ тотъ же классъ безпрестанно направляетъ ихъ мысль на должную дорогу и исправляетъ ихъ слово, такъ что съ каждымъ урокомъ дитя дѣлаетъ шагъ впередъ въ развитіи мысли и обладаніи словомъ; ничего безсознательнаго или ошибочнаго не допускается; а у насъ часто приходится съ усиліемъ вырывать то, что дитя ошибочно и безсознательно зазубрило дома. Я знаю, что многіе и хорошіе преподаватели вооружатся у насъ противъ предложенія вовсе уничтожить домашніе уроки и задачи, по крайней мѣрѣ, въ народныхъ училищахъ и младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній, и скажутъ на это, можетъ быть, что классными бесѣдами можно, пожалуй, развить дѣтей; но не передать имъ значительнаго числа свѣдѣній, которыя должны быть усвоены памятью, и что безъ домашнихъ уроковъ ученье можетъ подвигаться впередъ лишь очень медленно. Въ этомъ возраженіи будетъ значительная доля правды. И дѣйствительно, ежедневные уроки въ школѣ Фрелиха очень не велики, а годовыя задачи классовъ разсчитаны по силамъ самыхъ слабыхъ ученицъ; повтореніе идетъ безпрестанное; въ каждый урокъ повторяется то, что выучено въ прежній; въ каждомъ классѣ снова перебирается то, что пріобрѣтено въ прежнихъ, а въ результатѣ выходитъ не только сильное развитіе мысли и слова, но и замѣчательное обиліе фактическихъ свѣдѣній. Вы слышите, напримѣръ, одинъ и тотъ же библейскій разсказъ и въ малолѣтней школѣ, отъ ребенка пяти лѣтъ, и въ выпускномъ классѣ, отъ дѣвицы лѣтъ 18-ти; но какая разница въ изложеніи, въ подробностяхъ, въ глубинѣ взгляда: тамъ это былъ наивный дѣтскій разсказъ, здѣсь—критически разобранная, глубоко прочувствованная страница библіи. Вся эта безпрестанно повторяющая метода, безпрестанно возвращающаяся къ старому и прибавляющая къ нему новое, основана на слѣдующемъ важномъ психологическомъ фактѣ: всякое усвоенное душою знаніе, возвращаясь снова къ сознанію, не только само становится тверже и яснѣе, но пріобрѣтаетъ способность, такъ сказать, притягивать къ себѣ новыя знанія и сообщать имъ свою собственную прочность. Пять, шесть собственныхъ именъ, напримѣръ, замѣтить въ первый разъ очень

не легко; но при повторенiи этихъ именъ прибавьте къ нимъ еще два, три новыхъ, находящихся съ ними въ связи общаго разсказа или описанiя, и эти новыя будутъ усвоены уже гораздо легче прежнихъ, быстро отыщутъ себѣ мѣсто въ душѣ и улягутся въ ней очень прочно. Такимъ образомъ, повторяя безпрестанно старое и, при каждомъ повторенiи, прибавляя немного новаго, дитя прочно усваиваетъ громадное количество фактовъ, котораго бы ему никогда не одолѣть, еслибъ оно усвоивало одинъ фактъ за другимъ, не строя новаго на прочномъ фундаментѣ стараго. Тотъ же самый методъ употребляется здѣсь и при усвоенiи идей. Главныхъ основныхъ идей въ курсѣ немного (да много ли ихъ и вообще?); къ нимъ безпрестанно возвращаются и связываютъ съ ними вновь усвоенныя, при чемъ дитя прiучается само къ плодотворному развитiю главной идеи.

При такомъ преподаванiи голова учащагося не набивается, какъ мѣшокъ, фактами, плохо усвоенными, и идеями, плохо переваренными; но тѣ и другiе какъ бы выростаютъ органически изъ немногихъ зеренъ, глубоко посаженныхъ въ душу. Правда, этотъ органическiй ростъ души идетъ сначала *очень медленно*; но чѣмъ далѣе, тѣмъ быстрѣе, и чѣмъ прочнѣе заложенъ фундаментъ знанiй и идей въ душѣ ученика, тѣмъ большее и прочнѣйшее зданiе можно потомъ возвести на этомъ фундаментѣ. Но если такое ученье можно сравнить съ ростомъ сильнаго дерева, которое, съ каждымъ годомъ прiобрѣтая новыя вѣтви, вмѣстѣ съ тѣмъ утолщаетъ и укрѣпляетъ свой корень; то ученье, которое прошли мы въ нашихъ гимназiяхъ, можно уподобить пьяному возницѣ съ дурно увязанною кладью: онъ все гонитъ впередъ, не оглядываясь назадъ, и привозитъ домой пустую телѣгу, хвастаясь только тѣмъ, что сдѣлалъ большую дорогу.

Итакъ, позвольте свести въ нѣсколько положенiй необходимыя условiя хорошаго преподаванiя: а) все ученье должно совершаться въ классѣ не только при учителѣ, но вмѣстѣ съ учителемъ, безъ всякихъ домашнихъ уроковъ и задачъ; б) безпрестанно должно повторяться старое съ прибавленiемъ новаго при каждомъ повторенiи, такъ чтобы новое непремѣнно строилось на старомъ; в) какъ можно меньшiй ежедневный урокъ; г) возможно меньшiя годовыя задачи въ младшихъ классахъ и постепенное увеличиванiе ихъ

въ старшихъ; д) при каждомъ годовомъ экзаменѣ слѣдуетъ спрашивать все пройденное въ прежнихъ классахъ.

Знаю, что такое *органическое* преподаваніе не можетъ быть введено разомъ въ наши училища: много препятствій встрѣтитъ оно и въ устройствѣ ихъ, и въ предметной системѣ ученья, и въ недостаткѣ спеціальнаго, педагогическаго подготовленія въ нашихъ преподавателяхъ; но его *должно* ввести, потому что оно единственно разумное, основано на общихъ законахъ развитія души человѣческой и есть необходимое условіе хорошей, плодотворной школы.

Теперь слѣдуетъ сказать о второмъ *недостаткѣ* школы Фрелиха — недостаткѣ учебниковъ, который тѣмъ замѣчательнѣе, что въ другихъ швейцарскихъ заведеніяхъ, которыя удалось мнѣ видѣть, строго держатся предписанныхъ учебниковъ. Признаюсь откровенно, что это отсутствіе учебниковъ очень мнѣ понравилось; но я понимаю также, что оно возможно только въ такомъ заведеніи, какова школа Фрелиха, въ которой всѣ наставницы воспитывались въ томъ же заведеніи и всѣ проникнуты идеями директора: здѣсь каждая наставница—живой учебникъ. Но у насъ учебники вполнѣ необходимы и покуда—учебники обширные; со временемъ можно будетъ ихъ нѣсколько сжать, издавая въ то же время особенныя руководства для однихъ наставниковъ; но пройдетъ еще много времени, пока у насъ станутъ возможными тѣ сжатые, полные мыслей и фактовъ учебники, какіе издаются въ настоящее время въ Германіи. Если такой учебникъ ввести теперь у насъ, то онъ будетъ заучиваться наизусть, и принесетъ болѣе вреда, чѣмъ пользы.

Что касается до классныхъ записокъ, то и о нихъ стоитъ сказать нѣсколько словъ. Учебники наши плохи, а потому лучшіе преподаватели или выдаютъ свои записки, или диктуютъ ихъ. И то, и другое положительно вредно. Вредъ переписки объясняется психологически: переписывающій и пишущій подъ диктовку почти никогда не думаетъ о томъ, что пишетъ; а между тѣмъ голова пишущаго настолько занята, что онъ не можетъ думать ни о чемъ другомъ; такимъ образомъ, умъ его не только остается въ бездѣйствіи, но и привыкаетъ къ нему. Вотъ почему люди, переписывающіе отлично, по большей части бываютъ очень тупы. Въ

департаментахъ бываютъ такіе образцовые писаря, что если подложить имъ ихъ собственный смертный приговоръ, то они перепишутъ его отлично и не поморщатся. Понятно, что такимъ дѣломъ нельзя занимать дѣтей, объ умственномъ развитіи которыхъ мы хлопочемъ. Все, что можно допустить, и то въ высшихъ классахъ — это составленіе конспекта уже прослушанной лекціи. Но къ такому составленію конспектовъ должно пріучать дѣтей мало-по-малу, и именно запиской содержанія разсказовъ, бывшихъ предметомъ классной бесѣды: разсказы эти, естественно, должны быть въ началѣ самые коротенькіе. Дитя надо бы пріучить открывать въ разсказѣ логическую связь и выражать ее коротко и ясно. Это и дѣлается въ школѣ Фрелиха, начиная съ самыхъ младшихъ классовъ: за то конспекты лекцій въ старшихъ классахъ дѣйствительно хороши и цѣлый обширный курсъ умѣщается на маленькой тетрадкѣ, превосходно напоминающей все, что было существеннаго въ лекціи.

Но пора перейти мнѣ къ самому преподаванію и къ преподавательницамъ.

Я прослушалъ довольно много уроковъ въ элементарной школѣ, слышалъ отличныхъ преподавательницъ, слышалъ посредственныхъ, но плохихъ не слыхалъ. У самыхъ слабыхъ видна метода и спеціальное приготовленіе къ преподаванію, которыя дѣлаютъ ихъ уроки полезнѣе для класса, чѣмъ урокъ иного нашего истинно талантливаго преподавателя. Урокъ счисленія въ маленькомъ классѣ мнѣ не совсѣмъ понравился; можно быть гораздо живѣе и занимательнѣе: урокъ французскаго языка тоже, но все же дѣло замѣтно подвигается впередъ, весь классъ работаетъ, вопросъ наставницы обращенъ къ цѣлому классу, такъ что всѣ ученицы готовятъ отвѣтъ и потомъ уже отвѣчаетъ на него та, которую спросятъ. Польза этого простого пріема очевидна; но у насъ весьма немногіе преподаватели его употребляютъ и большею частію, спрашивая одного ученика, предоставляютъ другимъ право ничего не дѣлать; тогда какъ здѣсь вопросъ, по крайней мѣрѣ, слушаетъ уже каждая ученица. Пріемъ этотъ такъ простъ, что понять его пользу ничего не стоитъ; но для постояннаго выполненія со стороны учителя необходима привычка. Къ этому пріему присоединяется еще здѣсь подниманіе рукъ ученицами. Всякая ученица,

которая можетъ отвѣчать на вопросъ учителя, подымаетъ руку. Къ этому тоже должно пріучить дѣтей, и эта привычка здѣсь такъ вкоренилась, что не покидается даже и въ старшихъ классахъ Если хотите, это не граціозно—иногда цѣлый классъ похожъ на стадо гусей, вытянувшихъ кверху свои тоненькія шеи— но очень полезно. По числу поднятыхъ рукъ, которыя подымаются и тогда, когда наставница объясняетъ, въ знакъ того, что объясненіе понято и можетъ быть повторено—она судитъ о томъ, насколько ее понялъ классъ. Когда руки не подымаются, наставница спрашиваетъ о причинѣ и замѣчаетъ, что сдѣлала ошибку въ преподаваніи.

Въ третьемъ элементарномъ классѣ я попросилъ наставницу, молодую дѣвушку лѣтъ двадцати, въ живописномъ бернскомъ костюмѣ, показать мнѣ, какъ дѣти разсказываютъ прочитанное. Выбранъ былъ разсказъ изъ „Книги для чтенія" Чуди, которая, по словамъ Фрелиха, употребляется за неимѣніемъ лучшей. Разсказъ читаютъ дѣти попеременно, по назначенію наставницы. Ученица, не знающая, гдѣ остановилась ея предшественница, теряетъ право на чтеніе. Прочитали статейку два раза и потомъ началась бесѣда о прочитанномъ (Beschprechungen). Вотъ въ этихъ-то бесѣдахъ о прочитанномъ и высказывается все искусство преподаванія. Молодая бернуазка ведетъ дѣло уже очень не дурно; видно, что со временемъ изъ нея выработается отличная преподавательница, а теперь она еще не совсѣмъ терпѣлива, и дѣти плохо ее слушаются. Однако же бесѣда была ведена хорошо, толково, не вдавалась въ мелочи, не уходила въ сторону отъ главной мысли разсказа и выяснила ее понемногу въ цѣломъ классѣ. Даръ слова уже замѣчательно развитъ у дѣтей: говорятъ они громко, ясно, опредѣленно.

Хорошо; но я все ждалъ еще чего-нибудь лучшаго—и нашелъ его въ первомъ, старшемъ элементарномъ классѣ (дѣти отъ девяти до десяти лѣтъ), въ которомъ я былъ два дня сряду. Этотъ классъ весь такъ и ходитъ по мановенію длинныхъ пальцевъ высокой, сухой особы пожилыхъ лѣтъ. Это великая мастерица своего дѣла; она играетъ на своемъ классѣ, своими длинными, истинно-педагогическими, перстами, какъ на послушномъ и хорошо настроенномъ инструментѣ. Я не знаю, любятъ ли или

боятся ее больше дѣти: притопнетъ она ногой, и классъ притихнетъ; но стоитъ только ей позабыть гдѣ-нибудь на скамьѣ свою костлявую руку, какъ дѣти поймаютъ эту руку и жмутъ ее крѣпко и долго. Величайшее достоинство этой наставницы состоитъ именно въ томъ, что она позволяетъ своему классу свободно бурлить и волноваться; но удерживаетъ его всякій разъ, именно въ тѣхъ предѣлахъ, которые нужны для успѣха ученья. Найти середину между распущенностью класса и его мертвою неподвижностью очень нелегко; но для того, чтобы удерживать постоянно классъ въ этой спасительной серединѣ, нуженъ врожденный педагогическій талантъ и много навыка.

Когда я вошелъ въ классъ, дѣти занимались отечествовѣдѣніемъ (Heimaths-Kunde): разсказывали по чертежу окрестности Берна. Ниже я буду имѣть случай поговорить о самомъ предметѣ; теперь же занимаетъ меня болѣе самый способъ преподаванія. Дѣти занимались уже давно, и при той напряженности вниманія, которой требуетъ этотъ предметъ, видимо устали. Замѣтивъ это, наставница предложила хоровое пѣніе. Надобно было видѣть, какъ оживились дѣти: одни предлагали одну пѣсню, другія другую; но большинство голосовъ было за какую-то *кукушку*. Наставница однакоже не одобрила этого выбора и предложила другія пѣсни. Какое это могучее педагогическое средство — хоровое пѣніе! Какъ оно оживляетъ утомленныя силы дѣтей, какъ оно быстро организуетъ классъ! Уже изъ того одного, что въ нашихъ училищахъ не введено хоровое пѣніе и что даже наши поэты и наши артисты не сдѣлали ровно ничего въ этомъ отношеніи для дѣтей, можно судить, какъ вообще наше общество до сихъ поръ мало занималось воспитаніемъ своихъ молодыхъ поколѣній. Попробуйте выбрать изъ нашей поэзіи что-нибудь годное для дѣтей, и вы найдете очень немногое. Поневолѣ придется затянуть что-нибудь въ родѣ:

Зубы, десны крѣпче три
И снаружи и снутри;

а пора бы давно разбудить и нашу школу звонкою дружною пѣснею. Въ пѣснѣ, а особенно хоровой, есть вообще не только нѣчто оживляющее и освѣжающее человѣка, но что-то организующее трудъ, располагающее дружныхъ пѣвцовъ къ дружному дѣлу.

Вотъ почему наши крестьяне поютъ хоровую пѣсню при всякой работѣ, требующей соединенія силъ; вотъ почему и въ школу слѣдуетъ ввести пѣсню: она нѣсколько отдѣльныхъ чувствъ сливаетъ въ одно сильное чувство и нѣсколько сердецъ въ одно сильно чувствующее сердце; а это очень важно въ школѣ, гдѣ общими усиліями должно побѣждать трудности ученья. Въ пѣснѣ есть, кромѣ того, нѣчто воспитывающее душу и въ особенности чувство, и при томъ чувство чисто человѣческое: одинъ человѣкъ только поетъ; даже соловей и тотъ не поетъ, а кричитъ.

Дѣти учатся пѣть по нотамъ, которыя находятся въ самыхъ книжкахъ со школьными пѣснями; но въ этотъ разъ они пѣли не по нотамъ, а по тѣмъ же педагогическимъ перстамъ своей наставницы: какъ это дѣлалось, я уже не могу вамъ объяснить. Когда пропѣто было нѣсколько пѣсенъ, изъ которыхъ иныя дышали всею свѣжестью горной природы, наставница позволила пропѣть дѣтямъ и *кукушку*, и съ какимъ одушевленіемъ запѣли дѣти.

Kukuk, kukuk, kukuk, kukuk!
Was schallt aus grünen Hecken,
Aus Busch und Baum hervor?
Es will uns spöttisch necken
Versteckter Vogel Chor!
Kukuk, kukuk, kukuk!
Ihr seid gewiss recht hasslich;
Drum lasst ihr euch nicht seh'n!
Schreit endlos, unermesslich:
Guck-guck, wir sind ja schön!

Въ пѣснѣ, какъ видите, смысла очень немного; но напѣвъ, и особенно припѣвъ, сильно нравятся дѣтямъ, и они выкрикивали весело, точно молодыя кукушечки въ зеленой рощѣ. Наставница поступила очень хорошо, позволивъ дѣтямъ пропѣть ихъ любимую пѣсню; но поступила также очень педагогически, заставивъ ихъ прежде спѣть нѣсколько такихъ пѣсенъ, въ которыхъ было болѣе смысла и изящнаго чувства. Дѣтскимъ чувствомъ, точно такъ же, какъ дѣтскою мыслію, должно руководить, не насилуя его. Дѣтямъ естественно нравятся иногда очень уродливыя вещи; но одно дѣло забава, отъ которой можно требовать только, чтобы она не была вредна, а другое дѣло—воспитаніе чувства.

Освѣженныя пѣніемъ, дѣти дружно и съ энергіею принялись снова за занятіе. Изъ книги Чуди прочтенъ былъ разсказъ „Теодотусъ", въ которомъ говорится, какъ пришли къ пустыннику трое молодыхъ людей просить совѣта, какъ бы имъ отдѣлаться отъ своихъ пороковъ. Пустынникъ просилъ ихъ вырвать съ корнемъ молодое деревцо, что юноши исполнили безъ труда, надъ деревцомъ потолще потрудились они больше; а толстаго стараго дерева и совсѣмъ не одолѣли.

Я подумалъ, что напрасно наставница выбрала такой не дѣтскій разсказъ. Но надобно было послушать, какъ бесѣда цѣлаго класса мало-по-малу спустила этотъ разсказъ до дѣтскаго пониманія, и какъ дѣти, приводя примѣры, выразили ясное убѣжденіе, что пороки должно искоренять въ дѣтствѣ. Мораль, вызванная наставницею изъ самихъ дѣтей, была такъ свѣжа, что одна дѣвочка громко заплакала: вѣроятно это напомнило ей какой-нибудь случай изъ ея дѣтской жизни. Такое нравственное примѣненіе ученья встрѣчалъ я здѣсь повсюду и слышалъ, какъ мастерски дѣлаетъ это самъ Фрелихъ въ старшихъ классахъ. Такая мораль имѣетъ смыслъ и такое ученіе имѣетъ жизнь.

По моей просьбѣ, наставница показала мнѣ, как дѣлаются у нихъ въ классѣ письменныя упражненія. Она прочла дѣтямъ коротенькій, но очень граціозный разсказъ изъ лучшей дѣтской книжки, какую я только когда-нибудь видѣлъ [1]); поговорила о немъ съ дѣтьми, а потомъ уже дѣти принялись писать. Упражненіе было кончено очень скоро, а вслѣдствіи бесѣды вышло такъ, что каждая дѣвочка по своему передала одинъ и тотъ же разсказъ. Пересматривая тетрадки, я особенно былъ удивленъ точностью и опредѣленностью выраженій; орѳографическихъ ошибокъ мало, почеркъ очень хорошъ. Вообще, въ школѣ Фрелиха задачи не велики, но исполняются отлично, и дѣти привыкаютъ все, что они дѣлаютъ, дѣлать хорошо.

Въ элементарной школѣ преподаются слѣдующіе предметы: религія, отечественный языкъ, отечествовѣдѣніе; въ двухъ старшихъ классахъ начала французскаго языка, счетъ, письмо, гимнастика, рукодѣлье: наглядное обученіе соединено съ отечествовѣдѣніемъ. Скажу подробнѣе о нѣкоторыхъ изъ этихъ предметовъ.

[1]) Kinderbüchlein, von Staub.

1. *Религія.* Во всѣхъ четырехъ классахъ элементарной школы идутъ непрерывно разсказы изъ священной исторіи ветхаго и новаго завѣта; въ каждомъ классѣ прибавляются новые разсказы и старые безпрерывно повторяются, расширяются, уясняются, связываются съ новыми, если къ тому представляется удобный случай; но, вообще, каждый разсказъ передается отдѣльно, какъ картинка въ своей особой рамкѣ. Уже въ секундарныхъ классахъ проводится по всѣмъ этимъ разсказамъ, сильно отпечатлѣвшимся въ душѣ дѣтей, одна связывающая мысль откровенной религіи. Разсказы передаются наставницей словесно, съ примѣненіемъ къ жизни и по возможности наглядно, для чего употребляются чертежи, картины и объясненія тѣхъ явленій природы, которыя попадаются въ библейскихъ разсказахъ. Наизусть въ каждомъ классѣ изучается нѣсколько молитвъ, изреченій священнаго писанія, нѣсколько протестантскихъ гимновъ и духовныхъ стихотвореній. Все это сначала уясняется до такой степени, что самое изученіе не представляетъ уже никакого труда. Въ разсказѣ учительница обязана придерживаться библіи, но только въ самыхъ существенныхъ выраженіяхъ, на которыхъ строится весь разсказъ; эти выраженія иногда заучиваются наизусть; въ остальномъ же наставницѣ предоставлена свобода, такъ что она можетъ приблизиться къ дѣтскому пониманію. Искусство разсказа дѣтямъ есть совершенно особенное искусство, и къ нему-то должно пріучать въ учительскихъ институтахъ. Мастерски веденный разсказъ, гдѣ главная идея выдается далеко впередъ, а побочныя естественно къ ней привязываются, гдѣ есть моменты отдыха для ребенка, — такой разсказъ врѣзывается легко въ душу дитяти и такъ же легко ею воспроизводится. При повтореніи идутъ уже добавленія, подробности. Присутствуя при экзаменахъ на должности секундарныхъ учителей въ Бернѣ, я слышалъ, какое сильное вниманіе обращаютъ экзаменаторы на педагогическую отдѣлку разсказовъ. Часто вспоминалъ я здѣсь и нашихъ преподавателей закона Божія. Впрочемъ, должно замѣтить, что хорошіе преподаватели образуются легко только изъ тѣхъ людей, которыхъ учили такъ же хорошо въ дѣтствѣ; проложить же самому себѣ дорогу неимовѣрно трудно, и по большей части та школа, которую прошелъ самъ преподаватель, сильно отзывается въ его преподаваніи. Вотъ еще

одна изъ причинъ необходимости учредить у насъ теперь же учительскіе институты; впослѣдствіи, когда улучшатся наши школы, учительскіе институты будутъ менѣе необходимы, чѣмъ въ настоящее время: это единственное средство исправить нашу школу, а изъ хорошей школы уже гораздо легче выходятъ хорошіе преподаватели.

2. *Отечественный языкъ.* Само собою разумѣется, что собственно грамматики въ элементарныхъ классахъ нѣтъ; а есть только практическія упражненія въ словесномъ и письменномъ употребленіи языка. Я уже выше отчасти познакомилъ съ этими упражненіями; но вотъ еще одно, которое я видѣлъ: учительница пишетъ на доскѣ вопросы въ родѣ слѣдующихъ — „что такое домъ? Что у него сверху, что снизу и что съ боковъ? Что видно на крышѣ? Что видно въ стѣнахъ? Къ чему служатъ окна, двери и печи? Кто строитъ дома? Для чего они служатъ?“ Ученицы пишутъ отвѣты на эти вопросы, и изъ отвѣтовъ возникаетъ довольно стройное описаніе дома. Описаніе это снова пишется на доскѣ: отдѣльныя предложенія связываются, дополняются, исправляются самими ученицами съ помощью наставницы, при чемъ объясняются и доступныя для дѣтей правила. Матеріалъ для такихъ упражненій берется изъ *отечествовѣдѣнія.* Для пріобрѣтенія навыка въ хорошемъ чтеніи читаютъ нѣсколько разъ одну и ту же статейку, на томъ основаніи, что дитя, которое прочтетъ хорошо десять страницъ, будетъ читать лучше того, которое прочтетъ дурно двѣсти. Ничего хорошаго не выходитъ изъ такого чтенія, которое у насъ еще нерѣдко употребляется, когда ученики читаютъ одинъ за другимъ все далѣе и далѣе, а учитель только покрикиваетъ: „слѣдующій!“. Что читаютъ дѣти, то, конечно, прежде уяснено. Вообще, отечественнымъ языкомъ занимаются очень много; онъ составляетъ центральный предметъ во всемъ заведеніи; на него полагается *двѣнадцать* получасовыхъ уроковъ въ недѣлю и, кромѣ того, каждый другой урокъ есть вмѣстѣ съ тѣмъ урокъ отечественнаго языка, потому что ни одно неточное или неправильное выраженіе въ отвѣтѣ ученицы не останется неисправленнымъ. Здѣсь очень хорошо понимаютъ, что родное слово есть основа всякаго умственнаго развитія и сокровищница всѣхъ знаній: съ него начинается всякое пониманіе, черезъ него прохо-

дитъ и къ нему возвращается. Слово есть плоть духа, и пока духъ не выработается въ слово, не овладѣетъ имъ совершенно, не проглянетъ сквозь него ясно для самого себя и для другихъ, до тѣхъ поръ онъ не можетъ двигаться и развиваться свободно: ему трудно, какъ птицѣ въ клѣткѣ, какъ невольнику въ колодкахъ; онъ бьется, рвется и вянетъ отъ недостатка свободы, движенія; не развивается, а вымокаетъ какъ зерно подъ водою, отъ недостатка атмосферы. Если я сравню наши классныя занятія роднымъ словомъ съ тѣмъ, что вижу здѣсь, то и этого уже достаточно, чтобы показать мнѣ всю отсталость нашего общественнаго образованія. Новыя училища наши должны бы быть проникнуты убѣжденіемъ, что слово есть единственная сфера развитія духа и что на обладаніи этою сферою должно строиться всякое ученіе и развитіе.

3. *Французскій языкъ* преподается только въ двухъ высшихъ классахъ элементарной школы, и я нашелъ бы это слишкомъ раннимъ, еслибы дѣти не были уже достаточно развиты, вообще, и достаточно подготовлены въ отечественномъ языкѣ, что рѣдко встрѣчается у насъ въ десятилѣтнихъ дѣтяхъ, которыхъ, въ прежнее время, разомъ начинали учить по-латыни, по-французски и по-нѣмецки, хотя они еще плохо читали и по-русски. Не значило ли это убивать развитіе и охоту къ ученію въ самомъ началѣ? Во второмъ элементарномъ классѣ назначено у Фрелиха по 3 часа въ недѣлю на французскій языкъ; въ первомъ (старшемъ)—по 4 часа; а въ секундарныхъ, во всѣхъ—по 6-ти. И это дѣльно. Если ужъ изучать языкъ, то изучать его не затѣмъ, чтобы остановиться на безплодномъ знаніи сотни словъ, склоненій и спряженій. Въ мое гимназическое время въ каждомъ классѣ назначалось по два часа на французскій и по два на нѣмецкій языкъ—видно не желали обидѣть ни того, ни другого; за то же и забывали мы въ старшемъ классѣ, что выучивали въ младшемъ, и выходили многіе, не зная читать ни по-французски, ни по-нѣмецки. При изученіи иностранныхъ языковъ слѣдовало бы, какъ мнѣ кажется, держаться слѣдующихъ правилъ: 1) не приступать къ изученію иностраннаго языка, прежде чѣмъ будутъ положены прочныя основанія къ обладанію языкомъ отечественнымъ; 2) устроить дѣло такъ, чтобы грамматика родного языка

всегда предшествовала грамматикѣ чуждаго; 3) выбравъ тотъ или другой языкъ для изученія, назначать на него возможно большое количество времени и никакъ не менѣе шести часовъ въ недѣлю, на каждый день по уроку, потому что трудности иностраннаго языка могутъ быть побѣждаемы только безпрестаннымъ повтореніемъ, предупреждающимъ забвеніе; 4) никогда не начинать изученія двухъ иностранныхъ языковъ разомъ; 5) приступать къ изученію второго иностраннаго языка не иначе, какъ давъ прочное основаніе въ первомъ.

Въ преподаваніи французскаго языка употребляется въ школѣ Фрелиха книга Міевиля, которая сильно напомнила мнѣ нашу книгу Марго.

4. *Отечествовѣдѣніе* (Heimaths-Kunde). Подъ этимъ названіемъ выработанъ нѣмецкими педагогами, на прочномъ основаніи, положенномъ Песталоцци, особенный предметъ, не существующій въ прежнихъ учебныхъ курсахъ и не введенный еще въ наши училища. Но такъ какъ въ „проектѣ" сдѣлана попытка на введеніе подобнаго курса, то я считаю небезполезнымъ показать подробнѣе, что такое это Heimaths-Kunde въ школѣ Фрелиха. Вотъ программа занятій по этому предмету въ младшемъ классѣ элементарной школы:

„Heimaths-Kunde" (3 часа въ недѣлю). *Школьный домъ и его окрестности. Наглядное изученіе опредѣленнаго числа предметовъ и явленій.*

„Что касается до усвоенія дѣтьми пространственныхъ отношеній, то матеріалъ этого класса слѣдующій: *школьная комната* и ея части, по положенію, величинѣ, матеріалу, цвѣту и проч. Предметы, находящіеся въ школьной комнатѣ, разсмотрѣнные и распредѣленные въ точности по ихъ положенію, назначенію, свойствамъ и проч. Планъ школьной комнаты со всѣми ея особенностями: планъ этотъ появляется мало-по-малу передъ глазами дѣтей; перерисовывается ими сначала съ классной доски на грифельныя, а потомъ чертится на память. Чтеніе плана (т. е. разсказъ по плану), нарисованнаго на картонѣ (каждый классъ имѣетъ свой планъ). Сравненіе классной комнаты съ обыкновенною жилою комнатою. Дѣятельность учительницы и ученицъ. Школьное общество, обязанности учащихся въ отношеніи посѣщенія классовъ,

школьныхъ вещей, платья, подругъ, постороннихъ посѣтителей. *Семья.* Жизнь въ семьѣ съ родителями; отношеніе къ братьямъ, прислугѣ, роднымъ, знакомымъ и незнакомымъ. Изученіе этажа, въ которомъ находится школьная комната, потомъ прочихъ этажей —погребъ, чердакъ, кровля. Постройка дома; рисовка отдѣльныхъ частей дома, планъ цѣлаго дома и чтеніе этого плана. Ближайшія окрестности школы, сосѣдніе дома, площадь передъ школою и фонтанъ на ней съ относящеюся къ нему легендою. Хлѣбный магазинъ (Kornhaus, почему и сама площадь называется Kornplatz): его назначеніе; погреба (винные) подъ нимъ; валъ и видъ съ этого вала (школа стоитъ не вдалекѣ отъ крутого, обдѣланнаго спуска въ нижнюю часть города; на этомъ валу садикъ, гдѣ играютъ дѣти между классами; видъ съ вала прекрасный). Описаніе садика въ различное время дня и года; площадь въ различное время. Улицы, выходящія на площадь; какой видъ имѣла эта площадь въ прежнее время. Рисовка плана окрестностей школы и чтеніе его.

„Воспитаніе смысла мѣстностей и формъ (des Orts-und Formensinnes) составляетъ главную задачу этого курса. Черченіе дѣтьми плана на память должно обращать на себя сильное вниманіе наставницы; конечно нельзя требовать отъ дѣтей совершенно точнаго чертежа, но форма и положеніе вещей должны отразиться ясно въ дѣтскомъ созерцаніи, и дѣти должны знать, что значитъ каждая черта и каждая точка на планѣ. Это пріучаетъ дѣтей видѣть собственными глазами и вѣрно удерживать въ памяти то, что они видѣли. Такимъ образомъ, будетъ положено прочное основаніе черченію географическихъ картъ и ихъ чтенію. Всѣ пространственныя отношенія должны быть опредѣлены по странамъ свѣта, начиная со стѣнъ школьной комнаты. Очень важно, чтобы каждое представленіе сопровождалось разсказомъ, объясненіемъ и изученіемъ стихотворенія, если есть такое, которое можетъ быть поставлено съ нимъ въ связи.

„Изъ отдѣльныхъ предметовъ и явленій природы въ младшемъ классѣ разсматриваются слѣдующіе: *человѣкъ.* Общее различеніе тѣла и души; главныя части тѣла — голова, туловище, члены. *Животныя:* мышь, кошка, коза, курица, ласточка, орелъ, лягушка, щука, пчела, саранча, дождевой червякъ. Въ заключеніе общій сравнительный обзоръ изученныхъ животныхъ и раздѣ-

леніе ихъ (въ каждомъ классѣ школы есть свой маленькій кабинетъ естественныхъ предметовъ, приноровленный къ курсу). *Растенія:* груша, сосна и т. д. Наблюденіе надъ развитіемъ растеній въ саду (у каждой ученицы есть въ школьномъ саду своя грядочка), на прогулкахъ и въ цвѣточныхъ горшкахъ, отъ прорастанія сѣмени до увяданія растенія. Обзоръ изученныхъ растеній, раздѣленіе ихъ. *Минералы:* мѣдь, кремень, мѣлъ. *Вода:* свойства, мѣстонахожденіе, примѣсь постороннихъ веществъ; перемѣны отъ тепла и холода, польза. *Воздухъ:* назначеніе, перемѣны и проч. Обращеніе дѣтскаго вниманія на обыкновенныя явленія природы: облака, дождь, градъ, роса, иней, снѣгъ, радуга, гроза. Солнце, мѣсяцъ и звѣзды. Времена года На все это учительница обязана обратить дѣтское вниманіе и возбудить въ дѣтяхъ охоту къ вопросамъ [1]).

Безпрестанно повторяясь и, при повтореніи, расширяясь, уясняясь и добавляясь, курсъ этотъ черезъ четыре года достигаетъ въ первомъ (высшемъ) элементарномъ классѣ слѣдующаго вида.

Heimaths-Kunde (3 часа въ недѣлю). *Изученіе бернскаго округа до предѣловъ бернскаго горизонта* (горизонтъ Берна очень обширенъ: ясно видны снѣжныя вершины верстъ за сорокъ и далѣе). *Наглядное изученіе опредѣленнаго числа естественныхъ предметовъ и явленій.*

Что касается до усвоенія дѣтьми пространственныхъ отношеній, то матеріалъ этого класса слѣдующій. Самый городъ и окрестности его до горизонта (самый городъ, со множествомъ своихъ историческихъ памятниковъ и легендъ, изученъ уже въ прежнихъ двухъ классахъ) и на сѣверъ: Брикерельдъ, Энги и т. д., бумажная фабрика, мельница и т. д. (Мы избавляемъ читателя отъ перечисленія незнакомыхъ ему окрестностей Берна, представляющихъ богатый и разнообразный матеріалъ для изученія). Оріентирующій обзоръ до горизонта. Сравненіе города и деревни: зданія и дороги въ деревнѣ, число и расположеніе домовъ, улицы, площади, особенности зданій, жители деревни, ихъ занятія и т. д. Ученицы со своею наставницею должны посѣтить сколь возможно болѣе изъ упоминаемыхъ мѣстностей. Что замѣчено дорогою, должно

[1]) Die Einwohner-Mädchenschule in Bern. 1861. § 72 и 73.

быть въ школѣ начерчено; ученицы должны поставить на планъ всѣ посѣщенныя ими мѣстности. Иногда должно начертить планъ прежде, чѣмъ идти на прогулку, для того, чтобы дѣти могли удобнѣе оріентироваться. Планъ и карту бернскаго округа должны дѣти читать въ совершенствѣ.

Изъ отдѣльныхъ предметовъ и явленій природы разсматриваются слѣдующіе: *человѣкъ:* повтореніе и пополняющее изложеніе наружныхъ и внутреннихъ частей тѣла; чувства; тѣлесныя потребности человѣка; о пищѣ и питьѣ; сонъ; четыре человѣческіе возраста, важнѣйшія гигіеническія правила; о духѣ и его способностяхъ. *Животныя*: лошадь, собака и т. д. (одни животныя повторяются съ добавленіями, уже возможными въ этомъ классѣ; другія проходятся вновь; то же дѣлается съ растеніями и минералами, въ концѣ общіе обзоры и классификаціи). *Страна*: равнина, возвышенность, холмы, горы и ихъ части; горный хребетъ; горная страна; снѣжныя горы, лавины, глетчеры. *Вода* (вода, равно какъ и воздухъ, проходится во всѣхъ четырехъ классахъ); источники, минеральные и горячіе ключи и т. д.; кругооборотъ воды. *Воздухъ* и т. д. [1]).

Приведеннаго я считаю достаточнымъ, чтобы дать понятіе о томъ, что такое разумѣется здѣсь подъ именемъ Heimaths-Kunde. Легко себѣ представить, сколько яркихъ, вѣрныхъ дѣйствительности образовъ, совершенно конкретныхъ, накопится въ душѣ дѣтей отъ такого живого, нагляднаго, осязательнаго курса. Что такой курсъ совершенно на мѣстѣ въ народномъ училищѣ—это неоспоримо, но, конечно, его должно примѣнить и къ горизонту каждой мѣстности и къ потребностямъ того класса, дѣти котораго учатся въ школѣ. Въ школѣ сельской главное мѣсто должны занять обработка полей, огородовъ, уборъ сѣна, удобреніе земли и т. п., при чемъ, конечно, должно разсчитывать и на то, что народная школа даетъ окончательное образованіе крестьянину, тогда какъ здѣсь разсчитывается на дальнѣйшій курсъ. Но какъ свѣтло, какъ сознательно и разумно можетъ заглянуть дитя послѣ такого курса на окружающій міръ! Въ приготовительной школѣ, какова школа Фрёлиха, этотъ курсъ вводитъ дѣтей въ науку; но не какъ въ

[1]) Ibid. 5, 81.

мертвую груду книгъ, а какъ въ живое изъясненіе міра, исполненнаго жизни. Кромѣ того, подобный курсъ даетъ богатѣйшій и разнообразнѣйшій матеріалъ при изученіи родного языка. Изъ него черпается содержаніе для всѣхъ упражненій дѣтей въ выраженіи своихъ мыслей и содержаніе живое, изученное наглядно, осязательно, а не тѣ тѣни изъ міра мечты, которыми занимаются иногда наши ученики. Но отдайте преподаваніе отечественнаго языка одному преподавателю, а преподаваніе *отечествовѣдѣнія* другому, и выходитъ уже совершенно не то: слово будетъ безъ содержанія, а богатый матеріалъ не оживится словомъ, и не будетъ того результата, который я нахожу здѣсь въ ученицахъ старшихъ классовъ; богатство мыслей, точность и опредѣленность языка, легкость выраженій, яркая конкретность образовъ, вѣрность дѣйствительности.

Руководство къ такому курсу *для учащихъ* можно и должно составить. Здѣшніе преподаватели и преподавательницы пользуются при своихъ объясненіяхъ превосходною книгою Гардера (Handbuch für den Anshauungsunterricht von Harder, Altona, 1858), съ которою я хорошо познакомился еще въ С.-Петербургѣ, и книгой Зандмейера (Sandmeyer), которой я еще не знаю. Для того, кто пожелалъ бы приготовить такой курсъ, я могу указать еще, кромѣ извѣстной книги Денцеля, на слѣдующія два англійскія сочиненія: Lesson'a in General Knowledge, by James Mann. London 1856, и Readings Lesson by Edward Hughes, London, 1855. Кромѣ того, можно много заимствовать прекрасныхъ описаній изъ книги Вюлье: Esquisse d'une nouvelle Geographie Physique, par A. Vulliet. Paris. 1857. Но русскій отдѣлъ въ такой книгѣ придется создать совершенно заново, и такъ какъ хорошія педагогическія статьи не легко составляются, то и нельзя ожидать совершенно удачнаго выполненія этого отдѣла съ перваго же раза.

Такая книга *для учащихъ* необходима; но *для учениковъ* она невозможна. Каждая школа имѣетъ свой особенный горизонтъ, и къ этому горизонту должно быть приноровлено преподаваніе самимъ наставникомъ. Въ Швейцаріи стараются внести, сколько возможно, подобный курсъ въ обыкновенную „книгу для класснаго чтенія“ (Schul-Lesebuch), на которой основывается все ученіе въ народныхъ школахъ, и потому почти каждый кантонъ (изъ прогрессивныхъ) имѣетъ свою особенную классную книгу; но, конечно,

это удается только до извѣстной степени, и все же на обязанности наставника остается примѣненіе книги, написанной для цѣлаго кантона, къ горизонту школы. Полнаго достиженія подобной цѣли, конечно, можно ожидать у насъ только отъ учителей, получившихъ спеціальное подготовленіе къ своему дѣлу въ учительскихъ институтахъ; но „пока травка подрастетъ, много воды утечетъ“, и слѣдовало бы сдѣлать что-нибудь въ томъ отношеніи и для теперешнихъ школъ.

Я полагаю, что недурно было бы, еслибъ министерство просвѣщенія, составивъ подробную, точную и ясную программу такого курса и распубликовавъ ее, назначило преміи за лучшіе курсы, составленные съ точки зрѣнія той школы, въ которой преподаетъ излагающій. Лучшіе изъ этихъ курсовъ можно бы было напечатать и такимъ образомъ положить начало введенія отечествовѣдѣнія и въ наши школы.

Объ остальныхъ предметахъ элементарной школы я говорить не буду. Замѣчу только мимоходомъ, что ариѳметика въ школѣ Фрелиха преподается и расположена по классамъ хуже другихъ предметовъ. Фрелихъ по натурѣ своей поэтъ и уже слишкомъ недружелюбно смотритъ на разсудочный элеменъ въ женскомъ воспитаніи. Такъ, въ одномъ мѣстѣ онъ говоритъ: „учености и строгой логики не только не должно требовать отъ женщины, но держать ихъ отъ нея подальше“ [1]). Учености—пожалуй; но логики почему же? Строгая, т. е. вѣрная логика, или, другими словами, зоркій и вѣрный разсудокъ необходимы какъ для мужчины, такъ и для женщины.

Перейду теперь къ секундарной школѣ.

Секундарная школа раздѣляется на шесть годовыхъ классовъ. Въ низшихъ классахъ всѣ предметы преподаетъ одна наставница, въ высшихъ входитъ мало-по-малу предметное преподаваніе; но, тѣмъ не менѣе, каждый классъ порученъ одной воспитательницѣ, которая, вмѣстѣ съ тѣмъ, преподаетъ нѣсколько главныхъ предметовъ. Предметы въ секундарныхъ классахъ слѣдующіе: религія, отечественный языкъ, французскій языкъ, отчизновѣдѣніе и міровѣдѣніе (Vaterlands-und Weltkunde), счетъ, письмо,

---

[1]) Ibid. § 20.

рисованіе, пѣніе, рукодѣліе, гимнастика. Не обязательные предметы: англійскій и итальянскій языки и живопись.

Я обращу ваше вниманіе на преподаваніе только двухъ предметовъ, а именно: отечественнаго языка и такъ называемыхъ предметовъ *реальныхъ*, соединяемыхъ въ одинъ отдѣлъ подъ чуждымъ для насъ названіемъ Waterlands und Weltkunde.

Отечественный языкъ въ секундарныхъ классахъ изучается грамматически, выводя, конечно, правила изъ примѣровъ, но не вдаваясь въ излишнія тонкости. На словопроизводство и словообразованіе обращаютъ большое вниманіе. Письменныя и словесныя упражненія въ языкѣ занимаютъ первое мѣсто и расположены очень систематически, по методѣ Бонне, съ прекрасною книгою котораго я желалъ бы познакомить. Въ трехъ старшихъ классахъ идетъ систематическое чтеніе нѣмецкихъ писателей, а потомъ всѣ свѣдѣнія объ авторахъ и ихъ произведеніяхъ, пріобрѣтаемыя при чтеніяхъ, сводятся въ одну, общую историческую картину.

Vaterlands-und Weltkunde замѣняетъ здѣсь Heimaths-Kunde элементарныхъ классовъ. Въ этомъ предметѣ соединяются географія, исторія (всеобщая и отечественная) и естественныя науки. Центральнымъ предметомъ служитъ географія: естественныя науки даютъ ей матеріалъ, а исторія на ней строится. Я давно мечталъ о такомъ предметѣ, и потому очень обрадовался, встрѣтивъ его здѣсь; однако же то, что нашелъ, не вполнѣ меня удовлетворило: видно хорошее начало, но до совершенства еще далеко. Много нужно педагогической работы надъ всѣми тремя предметами, чтобы соединить ихъ въ одну науку міра. Желаніе такого соединенія предметовъ основано на томъ психическомъ законѣ, что душа наша особенно легко, ясно и прочно усваиваетъ то, что воспринимаетъ черезъ органъ зрѣнія и, вслѣдствіе того, можетъ всегда представить себѣ въ видѣ картины. Историческое происшествіе, которое совершается въ извѣстной мнѣ мѣстности, съ извѣстною обстановкою, ходъ котораго я могу провести по картѣ, врѣзывается въ мою душу гораздо прочнѣе и вызывается изъ нея гораздо легче, чѣмъ то, которое совершается для меня на воздухѣ, въ какихъ-то неопредѣленныхъ пространствахъ. Съ другой стороны живое представленіе страны возможно только тогда, когда я живо и вѣрно могу себѣ вообразить тѣ формы земной поверхности, тѣ естествен-

ныя явленія и естественныя произведенія, соединеніе которыхъ и составляетъ характеръ данной страны. Вотъ почему полезно было бы такъ вести курсъ географіи, исторіи и естественныхъ наукъ въ общеобразовательномъ заведеніи, чтобы эти предметы шли рука объ руку, поддерживая, пополняя и оживляя другъ друга, и дружно строили въ душѣ воспитанника прочное зданіе яснаго, живого и вѣрнаго міросозерцанія. Но, повторяю еще разъ, для того, чтобъ выработать и ввести въ школѣ такой предметъ, много нужно еще педагогическаго труда. Однако же, гдѣ нѣтъ начала, тамъ не будетъ и конца, и я очень обрадовался, найдя въ школѣ Фрелиха, по крайней мѣрѣ, основанія этого дѣла, опытъ и педагогическая мысль довершатъ остальное. Я постараюсь дать вамъ хотя нѣкоторое понятіе, что дѣлается въ школѣ Фрёлиха по этому предмету.

Въ шестомъ (т. е. младшемъ) классѣ проходится *изъ географіи*: видъ земли, доказательства ея шарообразности; общее обозрѣніе земной поверхности, раздѣленіе воды и суши (прошу не забыть, что эти дѣти прослушали уже Heimaths-Kunde); раздѣленіе пяти частей свѣта; главныя горы, рѣки и лежащіе на нихъ города. Географія Швейцаріи - подробнѣе и бернскій кантонъ — еще подробнѣе. *Изъ исторіи*: общее обозрѣніе всемірной исторіи на географическомъ основаніи. Древній міръ: восточные народы, греки и римляне, Спаситель. Новый міръ: средніе вѣка, реформація, новое время. Въ каждомъ изъ этихъ отдѣловъ дается по одному характеристическому образу; прочное усвоеніе немногихъ главнѣйшихъ городовъ. Исторія бернскаго кантона въ подробныхъ біографіяхъ и картинахъ. *Изъ естественной исторіи лѣтомъ*: луговая жизнь (Wiesenleben); подготовительныя свѣдѣнія о растеніи и его частяхъ, исторія нѣкоторыхъ растеній (яблонь, груша и т. д.) во всѣ четыре времени года. *Зимою*: важнѣйшія части тѣла животныхъ: представители классовъ подробно; сравненіе животнаго и растенія; система пройденнаго. Изъ минераловъ—соль, желѣзо, кремень. Въ концѣ раздѣленіе и сравненіе трехъ царствъ природы. Въ каждомъ отдѣлѣ есть нѣсколько подробныхъ естественно-историческихъ монографій. Такимъ образомъ, всѣ отдѣлы естественныхъ наукъ ведутся разомъ, что имѣетъ несомнѣнное преимущество передъ послѣдовательнымъ преподаваніемъ этихъ наукъ — одна за другою, какъ вездѣ дѣлается у насъ.

Въ слѣдующемъ, *пятомъ* классѣ *изъ географіи* проходится: видъ земли, доказательства ея шарообразности и (добавляется вновь) знаніе географической сѣти. Повтореніе съ добавленіями общаго описанія земли, важнѣйшія страны Европы и главные города въ нихъ. Швейцарія: повтореніе и добавляется вновь—естественныя произведенія Швейцаріи. Бернъ—повтореніе и избранныя характеристическія картины бернской природы. *Изъ исторіи*: пополненное обозрѣніе всемірной исторіи на географическомъ основаніи; кромѣ того: греческія саги и отдѣльныя черты римской доблести. Открытія и изобрѣтенія XIV и XV столѣтій. Изъ швейцарской исторіи — главныя эпохи швейцарской исторіи въ связи, до реформаціи. *Изъ естественной исторіи*: жизнь въ лѣсу, лѣсныя растенія, исторія лѣса въ четыре времени года. Нѣкоторые представители животныхъ породъ, преимущественно тѣ, которые необходимы для полноты картины лѣса (многое заимствуется изъ превосходной, заслужившей европейскую извѣстность, книги Чуди— Alpenwelt). *Изъ минераловъ*: торфъ, мѣлъ, шиферъ. — Общія понятія о человѣкѣ.

Въ *четвертомъ* классѣ изъ *географіи* повтореніе пройденнаго изъ математической географіи и вновь: движеніе земли и его послѣдствія, времена дня и года и т. д. *Изъ исторіи*: повтореніе общаго обозрѣнія съ добавленіями и вновь—германскія саги. Главная задача новая исторія Швейцаріи. Изъ естественной исторіи—садовая жизнь и т. д.

Въ *третьемъ* классѣ начинаютъ уже строиться въ систему сообщенные дѣтямъ богатые матеріалы. *Изъ географіи*: математическая географія; Европа и ея колоніи. *Изъ исторіи*, кромѣ общаго обозрѣнія, снова пополняемаго, спеціально древняя исторія, и т. д.

Переданнаго считаю достаточнымъ, чтобы дать нѣкоторое понятіе о томъ, что это за курсъ. Знаю, что многимъ покажется онъ чѣмъ-то страннымъ, хаотическимъ; но изъ этого хаотическаго преподаванія возникаетъ довольно (не вполнѣ) стройный образъ міра въ головахъ учащихся; а изъ такого, гдѣ одна наука идетъ вслѣдъ за другою, ни гдѣ не сталкиваясь, хоть это и очень стройно въ программѣ, выходитъ хаосъ въ головѣ ученика, или еще хуже: то мертвое состояніе идей, когда онѣ лежатъ въ головѣ, какъ на

кладбищѣ, не зная о существованіи другъ друга. Иное дѣло наука въ своей системѣ, а иное педагогическое развитіе дѣтей и передача имъ необходимыхъ и полезныхъ для жизни свѣдѣній. При распредѣленіи предметовъ преподаванія въ общеобразовательныхъ заведеніяхъ должно имѣть въ виду не науки ихъ въ отдѣльности, а душу учащагося въ ея цѣлости и ея органическое, постепенное и всестороннее развитіе, тогда и не будетъ тѣхъ дикихъ явленій, какія теперь на каждомъ шагу встрѣчаете въ школѣ: ученикъ, проучившись года три, четыре, разсказываетъ вамъ о Салманассарѣ, а не знаетъ кто такой былъ Петръ Великій; да иной счастливецъ такъ и выйдетъ изъ заведенія съ однимъ Салманассаромъ въ головѣ: некончившихъ курсъ у насъ выходитъ не мало. Не науки должны схоластически укладываться въ головѣ ученика, а знанія и идеи, сообщаемыя какими бы то ни было науками, должны органически строиться въ одинъ свѣтлый и, и по возможности, обширный взглядъ на міръ и его жизнь. Каждый классъ, начиная съ самаго младшаго, долженъ имѣть свое округленное міросозерцаніе, доступное возрасту учениковъ, и въ центрѣ этого міра, отразившагося въ дѣтской душѣ, должна блестѣть, какъ солнце, все освѣщая и согрѣвая, нравственная, гуманная христіанская идея. Съ каждымъ годомъ это міросозерцаніе должно углубляться, расширяться и пополняться: тогда только дитя найдетъ жизнь въ школѣ, а не непонятную букву, ведущую его къ непонятной, отдаленной цѣли; тогда только и школа войдетъ въ жизнь человѣка, а не будетъ неизбѣжною, скучною процедурою дѣтскаго возраста. Я сохраняю твердое убѣжденіе, что современная школа идетъ къ тому положенію, когда только въ концѣ ея, а не въ началѣ, раскроется система науки; точно такъ же какъ въ исторіи человѣчества знанія строятся въ систему, а не система наполняется знаніями. Желалъ бы отъ души, чтобы въ основу распредѣленія предметовъ и въ программу нашихъ общеобразовательныхъ заведеній вошелъ психологическій законъ развитія души человѣческой, а не схоластическая система раздѣленія знаній. Но, конечно, къ этому въ настоящее время можно только стремиться; хорошо уже и то, если при устройствѣ нашихъ учительскихъ институтовъ будутъ имѣть въ виду приготовленіе наставниковъ къ такому преподаванію.

Секундарными классами оканчивается общее образованіе дѣвицъ.

Высшая школа (Fortbildungsschule) есть заведеніе самостоятельное. Оно имѣетъ двѣ цѣли: 1) дать вообще высшее образованіе тѣмъ дѣвицамъ, которыя, окончивъ общее образованіе, желаютъ поддерживать и продолжать его и имѣютъ для этого достаточно свободнаго времени; 2) спеціально приготовлять къ занятію должностей учительницъ въ рабочихъ, малолѣтнихъ, первоначальныхъ и секундарныхъ школахъ и въ должности домашнихъ наставницъ.

Высшая школа состоитъ изъ трехъ классовъ; первые два назначаются для желающихъ получить патентъ не выше учительницы первоначальной школы, а всѣ три, со включеніемъ высшаго, для дѣвицъ, желающихъ получить патентъ учительницы секундарной школы или домашней наставницы. Оба первые класса раздѣляются еще каждый на два отдѣленія: одно назначается для тѣхъ, которыя желаютъ пройти всѣ три класса и могутъ при поступленіи выдержать экзаменъ изъ курса секундарной школы; а другое для тѣхъ, которыя выдержали экзаменъ изъ курса первоначальной и идутъ не выше втораго класса. Въ обоихъ отдѣленіяхъ науки преподаются совмѣстно, за исключеніемъ французскаго языка. Средства школы не дозволяютъ, кажется, раздѣлить болѣе эти два отдѣленія.

Въ программѣ *высшей школы* вы встрѣчаете, по большей части, повтореніе того (съ добавленіемъ), что было пройдено въ элементарныхъ и секундарныхъ классахъ; но уже въ новомъ видѣ, въ новой группировкѣ, и здѣсь уже выступаетъ система науки. Предметы преподаванія слѣдующіе: религія, наука воспитанія (Erziehungslehre), ученіе о школѣ (Schulkunde), практическія упражненія въ преподаваніи, ученіе о семействѣ (Familien-Kunde—въ одномъ высшемъ классѣ), нѣмецкая проза, нѣмецкая поэзія и литература, всеобщая литература и исторія искусства (въ одномъ высшемъ классѣ), французскій языкъ, естественная исторія, всеобщая и отечественная исторія, географія, счетъ, элементарная рисовка (для тѣхъ дѣвицъ, которыя поступили прямо въ младшій классъ высшей школы, не проходя секундарныхъ классовъ), рисовка съ натуры, живопись (для одного старшаго класса), пѣніе, рукодѣлье и гимнастика.

Мы остановимся на тѣхъ предметахъ, которые своимъ заглавіемъ не вполнѣ говорятъ въ чемъ дѣло.

Въ наукѣ воспитанія (Erziehungslehre) излагаются тѣ физіологическіе и психологическіе законы, на которыхъ строится искусство воспитанія, и общія основанія самаго искусства. Въ ученіи о школѣ (Schul-Kunde) излагаются собственно правила о пріемахъ школьнаго ученья, управленія и порядка, исторія школъ вообще и швейцарской въ особенности. Практическія упражненія будущихъ наставницъ состоятъ въ томъ, что онѣ присутствуютъ при преподаваніи въ классахъ низшихъ и средней школъ и сами преподаютъ подъ руководствомъ наставницъ класса. Я былъ при такихъ практическихъ упражненіяхъ: очередная дѣвица преподавала, а прочія слушали и записывали ея ошибки. Въ концѣ недѣли всѣ практиканты собираются и подъ рукововодствомъ директора разбираютъ свою педагогическую дѣятельность за недѣлю.

Въ ученіи о семействѣ (Familien-Kunde) излагается сущность и значеніе семьи, ея организмъ, отношеніе женщины, какъ супруги, матери и хозяйки, управленіе хозяйствомъ и т. д. Исторія семьи и положеніе женщины въ различные періоды всемірной исторіи.

Въ классѣ нѣмецкой поэзіи дѣвицы занимаются не только чтеніемъ и разборомъ нѣмецкихъ поэтовъ, но и самостоятельнымъ стихосложеніемъ, къ которому дѣвицы пріучаются еще съ секундарныхъ классовъ, и къ концу курса иныя достигаютъ въ томъ искусствѣ замѣчательной степени совершенства. Г. Фрёлихъ очень поощряетъ это занятіе, полагая, что имъ воспитывается чувство изящнаго; но нельзя не видѣть здѣсь личнаго пристрастія директора. Нѣкоторыя стихотворенія, читанныя при мнѣ дѣвицами, были дѣйствительно очень замѣчательны, если не по стиху, то по глубинѣ мысли; весь классъ, подъ руководствомъ директора, критиковалъ.

Лѣтомъ читается въ *высшей школѣ* общій курсъ литературы, а зимою даются публичныя лекціи. Такъ мало-по-малу школа раскрываетъ свои двери и вводитъ своихъ ученицъ въ свободное занятіе литературою и искусствомъ, а живая связь между заведеніемъ и его бывшими воспитанницами никогда не прекращается. Да и вообще между заведеніемъ и обществомъ нѣтъ никакой китайской стѣны; родители сами управляютъ заведеніемъ, гдѣ учатся ихъ дѣти, безпрестанно сходятся съ воспитателями и воспитанни-

цами, учреждаютъ общія гулянья, общіе праздники, и школа составляетъ какъ бы общую принадлежность семействъ.

Теперь нѣсколько словъ о спеціальномъ приготовленіи наставницъ.

Я уже упомянулъ о практическихъ упражненіяхъ въ преподаваніи; они устроены разумно; но не въ нихъ главное дѣло, а въ *педагогическомъ* повтореніи предметовъ, пройденныхъ педагогически же. Дѣвица, учившаяся у хорошей наставницы и по хорошей методѣ, сама легко и скоро дѣлается хорошею учительницею. Она и въ младшихъ классахъ все, что говорила, говорила ясно, отчетливо, педагогически. Въ спеціальномъ классѣ пользуются уже тою пріобрѣтенною способностью и вновь проходятъ педагогически тѣ предметы, которые дѣвица готовится преподавать, воодушевляя ее въ то же время высшими курсами и приводя къ сознанію тѣ педагогическіе законы, по которымъ она привыкла уже поступать съ дѣтства. Въ спеціальномъ классѣ ученица, отвѣчая урокъ, излагаетъ лекціи, и съ этой точки зрѣнія критикуютъ ее наставникъ и подруги. Вотъ и все немногосложное дѣло спеціальнаго приготовленія къ обязанностямъ учительницы; но въ чемъ же вся сущность? — *въ хорошо устроенной первоначальной и секундарной школѣ.* Прежде чѣмъ приготовлять учительницъ въ другія заведенія, Фрёлихъ позаботился о томъ, чтобъ укрѣпить и улучшить свое; лучшихъ, талантливѣйшихъ дѣвицъ оставлялъ онъ учительницами въ своихъ школахъ—и когда дерево само укрѣпилось и укоренилось, то начало приносить прекрасные и обильные плоды. Теперь въ школахъ Фрёлиха, за немногими исключеніями, преподаютъ его же лучшія воспитанницы, и все заведеніе пріобрѣло то единство духа и идеи, которое дѣйствуетъ могущественно на новыхъ ученицъ и приготовляетъ въ нихъ легко отличныхъ воспитательницъ. Я слышалъ одну бернскую *гражданку*, которая съ нѣкоторымъ презрѣніемъ отзывалась о школѣ Фрёлиха, говоря, что въ той школѣ воспитываются только будущія наставницы. Но если мужскія заведенія должны имѣть разныя назначенія, то женскія могутъ имѣть только одно—готовить воспитательницъ будущихъ поколѣній.

При устройствѣ нашихъ учительскихъ институтовъ также надобно имѣть въ виду, чтобы прежде дать имъ самимъ окрѣпнуть, а потомъ уже требовать отъ нихъ хорошихъ и обильныхъ плодовъ.

Къ какимъ блестящимъ результатамъ можетъ привести такое *органическое* улучшеніе преподаванія и приготовленіе наставницъ — я видѣлъ въ школѣ Фрёлиха. Нѣкоторыя изъ воспитанницъ заведенія преподаютъ спеціально предметъ въ *высшей школѣ* — и преподаютъ превосходно. Я слышалъ одну такую преподавательницу географіи. Она излагала при мнѣ пластическій видъ азіатскаго материка. Спеціалисты знаютъ, какъ труденъ этотъ предметъ для изложенія, если въ него введены риттеровскія идеи; но надобно было послушать, какъ легко справлялась эта молодая дѣвушка со всей этой трудной философско-географической терминологіей! Прозрачность слова удивительная: идея, и идея глубокая и трудная, свѣтится сквозь него во всѣхъ своихъ подробностяхъ и съ величайшею вѣрностью. Ни разу не затруднилась преподавательница въ пріискаціи слова, ни разу не сбило ее постоянное вмѣшательство дѣвицъ, которыхъ она сама же вовлекала въ бесѣду, исправляя чрезвычайно мѣтко каждое ихъ неточное выраженіе.

Другой, еще болѣе блестящій образецъ преподаванія видѣлъ я на урокѣ физики. Молодая преподавательница излагала съ химическими опытами составъ воздуха (я былъ въ началѣ семестра), опыты производились на маленькой дощечкѣ, поставленной на каѳедру, и съ аппаратами весьма плохими. Несмотря на то, опыты были произведены наставницей чрезвычайно удачно, отчетливо и быстро: но не въ опытахъ главное дѣло, а въ объясненіяхъ и въ томъ умѣньи, съ которымъ преподавательница заставляла весь классъ участвовать въ этихъ объясненіяхъ. Пусть бы послушали эту наставницу тѣ, которые не допускаютъ, чтобы женщина могла быть хорошей преподавательницей. Я знаю одного превосходнаго русскаго преподавателя естественныхъ наукъ, какихъ мало встрѣчаю и здѣсь: но и онъ нашелъ бы что̀ позаимствовать изъ методы преподаванія этого физика женскаго пола. Ученицы сильно привязаны къ этой своей наставницѣ и гордятся ею.

Но пора мнѣ и разстаться съ школою Фрёлиха, которая сильно заинтересовала меня, но, вѣроятно, успѣла уже наскучить читателю. Однако же я не могу не сказать еще нѣсколькихъ словъ о лекціяхъ самого Фрёлиха, на которыхъ я убѣдился, до какой степени все заведеніе проникнуто поэтически-педагогическимъ духомъ своего форштегера.

Первая лекція Фрёлиха, которую я слышалъ, была педагогическая. Фрёлихъ—первоклассный преподаватель; у него уже нѣтъ какой-нибудь особенной методы преподаванія; онъ творитъ свою методу безпрестанно, смотря по ходу лекціи, и каждая фраза Фрёлиха врѣзывается въ душу слушателя во всей своей полнотѣ и отчетливости. Несмотря на одушевленный, нѣсколько даже проповѣднический тонъ лекціи, Фрёлихъ безпрестанно обращается къ слушательницамъ: одну онъ проситъ развить далѣе высказанную имъ мысль, другую показать основаніе этой мысли въ томъ, что уже передано было прежде, третьей поручаетъ найти практическое примѣненіе теоретически развитой идеи. Сначала вы можете подумать, что это не новая лекція, а повтореніе: такъ сознательно и свободно принимаютъ въ ней участіе ученицы. Тонъ съ ученицами дружески наставительный: „докажите мнѣ это, Марта! Объясните мнѣ это, Берта! Такъ-ли это, Эмма Никлаусъ?“ Невольно припомнились мнѣ наши *госпожи*: „дважды два, сколько будетъ, госпожа Иванова?“ а эту госпожу чуть видно изъ-за скамейки.

Тема педагогической лекціи состояла въ томъ: какъ изъ индивидуальныхъ образовъ, воспринятыхъ душою, образуются понятія и какъ воспитаніе должно заботиться о томъ, чтобы не отвлеченныя схемы понятія, но живые образы, во всей своей яркой индивидуальности, ложились сначала въ душу дитяти; съ тѣмъ, чтобы потомъ наставница могла возводить эти образы въ понятія, а не навязывать понятій дитятѣ. При такой отчетливости предмета нашъ преподаватель былъ бы доволенъ, если бы въ отвѣтѣ выразилось хоть какое-нибудь пониманіе дѣла: здѣсь малѣйшая неточность въ выраженіи вызываетъ строгое замѣчаніе.

На второй лекціи Фрёлихъ излагалъ переходъ отъ восточной поэзіи (изъ которой онъ очень хорошо познакомилъ дѣвицъ съ Гафизомъ) къ поэзіи житейской, и приступилъ къ Гомеру. „Отличительный характеръ греческой поэзіи — говорилъ Фрёлихъ—состоитъ въ торжествѣ здраваго разсудка и яснаго, чисто-человѣческаго чувства надъ инстинктами, глубокими, сильными, но безпощадно властвующими надъ человѣкомъ на востокѣ“. Для подтвержденія этой мысли Фрёлихъ приводилъ примѣры изъ Илліады и Одиссеи, уже знакомыхъ слушательницамъ еще съ младшихъ классовъ. Особенно врѣзалось мнѣ въ память прекрасное объясненіе

того мѣста изъ Одиссеи, гдѣ греческій герой самымъ простымъ, дѣтскимъ, но могучимъ способомъ защитился отъ гибельнаго пѣнія сиренъ. Сказавъ, что мораль этого вымысла и теперь имѣетъ свое полное значеніе, педагогъ прочелъ превосходную нравственную лекцію дѣвицамъ: вотъ это наставникъ и воспитатель въ одно и то же время!

На третьей лекціи Фрёлихъ разбиралъ поэтическія произведенія дѣвицъ. Онъ принесъ съ собою кипу тетрадей и выбралъ изъ нихъ, что считалъ лучшимъ. Особенно были хороши два стихотворенія какой-то Эммы. Одно изъ нихъ было написано на заданную тему — „Спящее дитя"; а другое было совершенно свободное произведеніе, подъ названіемъ „Педанту". Первое заслужило почти безусловное одобреніе, и въ самомъ дѣлѣ было замѣчательно и по глубинѣ мысли и по поэтическому чувству; но, вытащивъ изъ кипы другое стихотвореніе „Педанту", Фрёлихъ сказалъ автору: „это вы мнѣ посвятили, Эмма?" Дѣвушка сконфузилась, стала увѣрять, что не имѣла намѣренія задѣть своего наставника, и Фрёлихъ тотчасъ же прибавилъ, что онъ пошутилъ. Но по всему было видно, что Эмма дѣйствительно хотѣла отплатить этимъ сарказмомъ Фрёлиху за какое-нибудь слишкомъ строгое замѣчаніе. Тутъ увидалъ я всю силу педагогическаго таланта Фрёлиха: съ полнымъ убѣжденіемъ въ правотѣ своего дѣла и съ тою откровенностью, которая одна только и можетъ связывать уже взрослыхъ молодыхъ людей съ ихъ наставникомъ, изложилъ Фрёлихъ всю разницу между приторною французскою манерностью и необходимою женственностью во всѣхъ словахъ и поступкахъ женщины. Какъ безпощадно издѣвался онъ надъ тѣми гримасами высшаго тона, изучать которыя посылаютъ иные родители своихъ дѣтей во французскіе институты.

Со школою Фрёлиха простился я въ саду, гдѣ старшія дѣвицы занимались гимнастикой, а дѣти своими грядочками. На прощанье малолѣтняя школа нарвала мнѣ огромный букетъ.

Въ Бернѣ я осмотрѣлъ еще кантональное училище и одну первоначальную школу; но скажу о нихъ при описаніи тѣхъ же заведеній въ другихъ кантонахъ; а теперь пора мнѣ изъ Берна, и я завтра же отправляюсь въ учительскую семинарію, въ Мюнхенбухзее.

ПИСЬМО ПЯТОЕ.

Мюнхенбухзее и Гофвиль.

Въ Мюнхенбухзее изъ Берна можно доѣхать по желѣзной дорогѣ, но такъ какъ отъ станціи Целиконъ до мѣстечка, гдѣ находится семинарія, надобно идти пѣшкомъ версты три, а погода хмурилась, то я и предпочелъ отправиться въ экипажѣ. Часа черезъ полтора тихой ѣзды по живописнѣйшимъ холмамъ, увидѣлъ я вдали огромный сѣрый домъ, стоящій одиноко. Извозчикъ мой сказалъ мнѣ, что это и есть то самое училище, которое я ищу, и черезъ нѣсколько минутъ подвезъ меня къ крыльцу большой, выстроенной съ затѣями, но запущенной гостинницы. Хозяинъ— сѣденькій, очень приличный старичокъ, провелъ меня по огромнымъ пустымъ корридорамъ въ комнату, которая повѣяла на меня какимъ-то увядшимъ аристократизмомъ. Все здѣсь было не похоже на обыкновенную гостинницу, а скорѣе на какой-то запустѣлый аристократическій домъ: старинная мебель почернѣлаго краснаго дерева, полинялыя богатыя занавѣси, вѣтки грушъ и яблонь, ворвавшіяся въ комнату, какъ только я отворилъ высокія, давно не отворявшіяся окна. Размѣстивъ свою маленькую поклажу, принялся я разсматривать картины на стѣнахъ: *видъ Гофвиля съ сѣверной стороны, видъ Гофвиля съ юга, Гофвильская гимнастическая зала*... Я позвалъ хозяина, и оказалось, что мой старикъ извозчикъ, руководясь своими воспоминаніями начала нынѣшняго столѣтія, привезъ меня не въ Мюнхенбухзее, а въ знаменитый когда-то Гофвиль, и что я былъ теперь въ той самой гостинницѣ, гдѣ останавливались гости Фелленберга, пріѣзжавшіе дивиться его педагогическимъ заведеніямъ со всѣхъ концовъ Европы. Можетъ быть, я былъ въ той самой комнатѣ, гдѣ полвѣка тому назадъ останавливался графъ Каподистрія, представившій императору Александру I самый одушевленный отчетъ о Фелленберговскихъ заведеніяхъ. Вслѣдствіе этого отчета, государь написалъ замѣчательный рескриптъ Фелленбергу и прислалъ ему орденъ св. Владиміра четвертой степени. Передо мной стоялъ не кто другой, какъ старый камердинеръ Фелленберга, переживщій и своего господина, и всѣ его педагогическія учрежденія, потому

что въ настоящее время въ Гофвилѣ нѣтъ уже ничего, кромѣ маленькаго частнаго пансіона, которому такъ же просторно въ этихъ опустѣлыхъ зданіяхъ и садахъ, какъ воробью въ клѣткѣ попугая.

Что касается до Мюнхенбухзее, то онъ былъ отъ меня верстахъ въ двухъ. Въ немъ помѣщалась когда-то земледѣльческая школа, принадлежавшая Гофвилю. Здѣсь именно установился недолгій союзъ между Песталоцци и Фелленбергомъ, окончившійся скоро самымъ печальнымъ разрывомъ, послѣ котораго Песталоцци перенесъ свою школу изъ Мюнхенбухзее въ Ивердонъ, а Мюнхенбухзее отданъ былъ бернскимъ правительствомъ Фелленбергу. Я не очень былъ огорченъ своею ошибкою и рѣшился, оставшись въ Гофвильской гостинницѣ, осмотрѣть изъ нея сначала семинарію, а потомъ и педагогическіе останки знаменитаго Гофвиля.

Въ Мюнхенбухзее шелъ я по аллеямъ изъ превосходныхъ фруктовыхъ деревьевъ; а по обѣимъ сторонамъ дороги разлегались отлично обработанныя поля. До поселенія здѣсь Фелленберга это была бѣдная, болотистая страна; теперь это роскошный садъ. Ученики Фелленберга потрудились здѣсь много, и Фелленбергъ оказалъ Швейцаріи и человѣчеству столько же услугъ въ агрономическомъ, сколько и въ педагогическомъ отношеніи. Да, жизнь Фелленберга прошла не даромъ. Но вотъ показался изъ-за холмовъ и острый шпицъ старинпѣйшей церкви Мюнхенбухзее. Историческое мѣсто! Сколько разнообразнѣйшихъ идей оживляло его въ продолженіе тысячелѣтняго существованія! То рыцарскій замокъ, то пріютъ для странниковъ и богомольцевъ, то капитулъ іоаннитскихъ рыцарей, то резиденція бернскихъ фогтовъ, то чумный госпиталь, то школа для бѣдныхъ *отца* Песталоцци, то гофвильская земледѣльческая ферма,—Мюнхенбухзее превратился наконецъ въ главную учительскую семинарію бернскаго кантона. Эта историчность здѣшнихъ мѣстностей, городовъ, селъ и даже отдѣльныхъ зданій невольно поражаетъ насъ, русскихъ, для которыхъ и очень не старый Кремль кажется чѣмъ-то допотопнымъ.

Семинарія помѣщается въ самомъ *замкѣ*, какъ зовутъ это зданіе окрестные жители, хотя видъ замка имъ утраченъ послѣ безчисленныхъ перестроекъ, приноровлявшихъ его то къ той, то къ другой идеѣ вѣка. Но нельзя не замѣтить одного христіанскаго

направленія во всѣхъ этихъ разнообразнѣйшихъ идеяхъ: пріютъ для пилигримовъ, монастырь, чумный госпиталь, школа для бѣдныхъ, учительская семинарія: не такъ ли развивалась и сама христіанская идея? О давней старинѣ напоминаютъ теперь только церковь, полуразрушенная стѣна, едва видная надъ зеленью вьющихся растеній, да гербъ надъ дверями: бѣлый ангелъ съ двуглавымъ орломъ на груди и два неуклюжіе бернскіе медвѣдя.

На лѣстницѣ попалось мнѣ нѣсколько семинаристовъ; одни въ крестьянскихъ тиковыхъ пальто съ полупудовыми башмаками на ногахъ, другіе въ синихъ блузахъ, третьи, наконецъ, просто въ однихъ желетахъ, какъ любятъ ходить здѣшніе крестьяне и наши мастеровые, какъ ходилъ когда-то и самъ отецъ новѣйшей педагогики Песталоцци. Видъ молодыхъ людей мужественный, веселый; но какой-то мужиковатый, къ какому не привыкли мы въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ. Однако же молодые люди оказались очень услужливыми и весьма обязательно проводили меня къ начальнику семинаріи. Г. Рюгъ—мужчина лѣтъ сорока, въ усахъ, съ строгою мужественною физіономіею и воинственными пріемами. Во всѣхъ его словахъ проглядываетъ строгая логика и методичность. Г. Рюгъ немедленно же сообщилъ мнѣ все, что нужно, и черезъ десять минутъ я бродилъ уже по классамъ.

Прежде всего попалъ я на урокъ рисованія, которымъ здѣсь занимаются много, принимая въ разсчетъ, что учителю народной школы очень часто приходится прибѣгать къ рисовкѣ, чтобы сдѣлать нагляднымъ для учениковъ тотъ или другой предметъ. Учитель рисованія показался мнѣ нѣсколько педантомъ. Онъ составилъ очень методическую, но слишкомъ ужъ растянутую школу рисованія, принятую во всѣхъ бернскихъ училищахъ, и не отступаетъ отъ нея ни на шагъ. Проводятъ линіи въ тактъ, при чемъ длинныя объясненія движенія кисти, пальцевъ и проч. Только черезъ два года ученики принимаются за кривыя линіи. Все механизировано до высшей степени, и едва ли можетъ развить охоту къ рисованію; но за то даетъ *всѣмъ* ученикамъ вѣрность руки и замѣчательную сноровку въ проведеніи линіи и рисовкѣ простыхъ фигуръ, что именно и нужно для учителя народной школы. У насъ другая крайность: по большей части рисуютъ что попало, безъ всякой методы; а потому въ рисованіи успѣваютъ только немногіе,

одаренные отъ природы. Остальные же ученики, прорисовавъ семь лѣтъ уши да носы, не могутъ провести отъ руки прямой линіи. При урокѣ здѣсь учитель часто прибѣгаетъ къ геометрическимъ объясненіямъ, но, какъ мнѣ кажется, слѣдовало бы еще тѣснѣе соединить ученіе рисованія съ ученьемъ наглядной геометріи.

Соединеніе уроковъ наглядной геометріи съ уроками рисованія было бы также весьма желательно въ нашихъ народныхъ училищахъ и младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній. Въ такомъ случаѣ школьное рисованіе сдѣлалось бы предметомъ не только развивающимъ вѣрность руки и глаза, но и вѣрность разсудка. Безъ сомнѣнія такое преподаваніе слѣдуетъ ввести въ наши учительскіе институты; но прежде надо приготовить преподавателей для такого преподаванія. Не возможно ли было бы именно для этой цѣли устроить особое учительское отдѣленіе при академіи художествъ? Въ такомъ отдѣленіи слѣдовало бы занимать учениковъ, кромѣ рисовки, методой ученія рисованію и чистописанію, геометріей, ариѳметикой, съ небольшою дозою алгебры, и естественными науками. Особенный разрядъ способностей къ рисованію, чистописанію, ариѳметикѣ, геометріи и наглядной описательной сторонѣ естественныхъ наукъ встрѣчается довольно часто и основывается на той душевной особенности, которая на языкѣ нѣмецкой педагогики называется *смысломъ формы и числа:* это смыслъ одинъ изъ самыхъ обыкновенныхъ и развить его нетрудно.

Настоящее положеніе нашихъ учителей рисованія самое жалкое: непонятно даже, чѣмъ и какъ они существуютъ. Я зналъ одного учителя рисованія, который подавалъ просьбу, чтобы ему позволили занять должность сторожа при томъ же учебномъ заведеніи. Ему, конечно, отказали, на томъ основаніи, что это-де неприлично; хотя, по моему мнѣнію, нѣтъ ничего неприличнѣе, какъ умирать съ голоду. Но если мы сдѣлаемъ изъ рисованія серьезный развивающій предметъ занятій, то найдемъ, конечно, и средства улучшить положеніе учителей.

Затѣмъ прослушалъ я урокъ изъ естественныхъ наукъ. Объяснялось различное устройство растительныхъ тканей: толково, ясно, наглядно; весь классъ работаетъ и какъ бы помогаетъ учителю. Учитель—молодой человѣкъ воинственной наружности и съ такими пріемами, которые обличали въ немъ учителя гимнастики.

Онъ же агрономъ заведенія и руководитель сельско-хозяйственныхъ работъ.

Слѣдующій классъ провелъ я на самомъ странномъ урокѣ. Человѣкъ сорокъ учителей, изъ которыхъ многимъ уже лѣтъ за пятьдесятъ, составляютъ этотъ оригинальнѣйшій въ мірѣ классъ. Одни изъ этихъ учениковъ-учителей украшены сѣдинами, другіе обладаютъ весьма замѣчательными лысинами; у многихъ расцвѣтаютъ такія яркія розы на носу и щекахъ, которыя свидѣтельствуютъ весьма убѣдительно, что владѣльцы ихъ безобидно дѣлили время между школою и сельскимъ трактиромъ. Есть личности до того заплывшія жиромъ, что становится непонятнымъ, какъ они втиснулись за школьную скамейку; одни въ блузахъ, другіе въ курткахъ, третьи просто въ жилетахъ; тяжелые сабо, скрипучія табакерки, громадные серебряные часы, очки, связанные тесемкой. Кто дремлетъ, кто скрипитъ табакеркой, кто ведетъ дружескую бесѣду съ сосѣдомъ; есть и такіе, что развалились безцеремонно и храпятъ на всю залу. Сосѣдъ мой, сѣденькій старичекъ, держитъ себя очень прилично: но я готовъ побиться объ закладъ, что онъ не слышитъ и не понимаетъ ни одного слова урока. Смиренное лицо его, кажется, говоритъ: „ну что же? прислали, такъ и прислали! Видно такъ надо; начальство знаетъ, что дѣлаетъ, а мѣста своего я не брошу, что вы со мною ни дѣлайте“. Этотъ скромный юноша безпрестанно подталкиваетъ своего сырого сосѣда, который совсѣмъ раскисъ въ душной комнатѣ и безпрестанно грозитъ свалиться подъ скамью. Учитель этихъ учителей, человѣкъ молодой и краснорѣчивый, расписываетъ ярко морскія теченія; но какое дѣло этимъ отжившимъ личностямъ до морскихъ теченій?

Здѣсь я убѣдился очевидно, что нѣтъ на свѣтѣ хуже и непріятнѣе учениковъ, какъ старые, опустившіеся педагоги. И зачѣмъ ихъ собрали сюда? Если они высланы сюда школьными инспекторами въ видѣ наказанія, то цѣль, конечно, достигнута.

Если въ наши учительскіе институты будутъ введены подобные же повторительные курсы для учителей, уже опредѣленныхъ къ мѣстамъ, то слѣдуетъ дѣйствовать больше поощреніемъ, чѣмъ принужденіемъ, и по окончаніи курса производить небольшое практическое испытаніе. Здѣсь испытанія нѣтъ, а начальство доволь-

ствуется отзывами учителей семинаріи и директора; но я просидѣлъ три урока въ повторительномъ классѣ и не слыхалъ, чтобы учитель обратился съ вопросомъ къ слушателямъ. Правда, ученики сами обращались нѣсколько разъ къ учителю съ вопросами; но въ этихъ вопросахъ проглядывало желаніе поглумиться надъ наставникомъ и наукою: юморъ стараго школьнаго учителя, убѣдившагося, что онъ проглотилъ всю мудрость, и что вся эта премудрость въ сущности вздоръ и не стоитъ трубки табаку.

Но отъ чего же такъ глубоко упали эти учителя? Большая часть изъ нихъ вышли изъ той же семинаріи, хотя при прежнемъ, довольно слабомъ ея устройствѣ? Это обыкновенное слѣдствіе вліянія жизни: оно всегда и вездѣ было и долго еще будетъ. Народное невѣжество не такое болото, чтобы его можно было загасить разомъ: много оно поглотитъ жизней, прежде чѣмъ можно будетъ человѣку держаться на поверхности безъ особенныхъ усилій; пока народная среда не проникнется образованіемъ, до тѣхъ поръ будутъ возможны такія явленія. Посѣтивъ однако же нѣсколько народныхъ школъ бернскаго кантона, я не напалъ ни на одну подобную личность, какія сошлись здѣсь. Собираясь приготовлять учителей и для нашихъ глухихъ городовъ и деревень, мы должны ожидать подобнаго же явленія и, по возможности, конечно, предотвратить его. Лучшее средство для этого слѣдующее: 1) дѣятельная, разумно устроенная и добросовѣстная школьная инспекція. Въ бернскомъ кантонѣ инспекція школъ долго оставалась въ рукахъ духовенства, была въ совершенномъ запущеніи, и результаты оказались самые печальные. 2) Школьныя библіотеки, постоянныя и бродячія, собственно для учителей. 3) Періодическія собранія учителей, сопровождаемыя публичными чтеніями о педагогическихъ предметахъ. 4) Порядочное жалованье, которое давало бы учителю возможность посвящать часть своего времени собственному образованію. 5) По возможности самостоятельное положеніе въ отношеніи общины, позволяющее учителю не подчиняться ея невѣжественнымъ требованіямъ.

Весь слѣдующій день я посвятилъ почти исключительно лекціямъ самого директора, и убѣдился, что г. Рюгъ, точно такъ же, какъ и Фрёлихъ, душа своего заведенія, даетъ ему тонъ и направленіе. Первая лекція Рюга была изъ дидактики, и препода-

ватель объяснялъ ученикамъ пріемы совмѣстнаго обученія чтенію и письму. Метода Шера, хотя г. Рюгъ и не упоминаетъ объ этомъ въ книжкѣ, изданной имъ для руководства учениковъ. Объяснивъ ученикамъ дидактическій пріемъ, г. Рюгъ передаетъ мѣлъ одному изъ семинаристовъ, и тотъ, въ свою очередь, играетъ роль учителя народной школы, а товарищи его роль учениковъ. Г. Рюгъ или самъ направляетъ практиканта, или предоставляетъ критику товарищамъ. Такой драматическій способъ изученія дидактики очень хорошъ: излагаемый пріемъ понимается легко и скоро, и тутъ же, на самихъ себѣ, испытываютъ будущіе учителя всѣ его трудности и преимущества; вмѣстѣ съ тѣмъ пріобрѣтается и навыкъ въ употребленіи: подражая преподавателю, практикантъ невольно усвоиваетъ и его дидактическій тонъ. Но для успѣха необходимо, чтобы и самъ преподаватель былъ хорошій дидактъ: а г. Рюгъ дидактъ первоклассный, какого я еще не видывалъ: каждое его слово врѣзывается въ слушателя съ необыкновенною силой, и энергическая мимика соотвѣтствуетъ энергическому слову. Рука и мысль невольно движется въ ту сторону, куда указываетъ г. Рюгъ: я увѣренъ, что школа въ триста или четыреста мальчиковъ повиновалась бы каждому его слову и каждому его движенію, какъ одинъ человѣкъ. Рюгъ долгое время былъ учителемъ образцовой школы при Кюснахтской семинаріи. Его необыкновенныя дидактическія способности, равно какъ умѣнье распоряжаться школою и сообщить свой дидактическій тонъ практикантамъ, доставили ему теперешнее его мѣсто. Учителя образцовыхъ школъ при учительскихъ семинаріяхъ и должны быть ближайшими кандидатами на мѣста директоровъ въ семинаріяхъ.

Здѣсь мы не можемъ не остановиться и не замѣтить ошибки, вкравшейся въ нашъ проектъ учительскихъ институтовъ.

Въ немъ сказано (глава III, §§ 111, 112, 113): „при каждомъ учительскомъ институтѣ открывается народное училище съ нормальнымъ курсомъ народнаго училища. Оно состоитъ подъ главнымъ управленіемъ инспектора института, и преподаваніе въ немъ всѣхъ предметовъ, кромѣ закона Божія, возлагается на воспитанниковъ двухъ старшихъ классовъ института, по распоряженію совѣта. Уроки въ народномъ училищѣ должны быть устроены такъ, чтобы они не совпадали съ классными занятіями въ учительскомъ

институтѣ тѣхъ воспитанниковъ, которые занимаются преподаваніемъ".

Изъ другихъ пунктовъ проекта видно, что учителя института будутъ руководить преподаваніемъ практикантовъ, каждый по своему предмету. Впрочемъ, при этомъ мы должны прибавить, что изъ проекта не видно, какая система преподаванія принята имъ въ учительскихъ институтахъ, классная или предметная. Сказано только, что учителей должно быть столько же, сколько классовъ, и что уроки раздѣляются между ними по опредѣленію совѣта (срав. §§ 10, 70 и 71). Если скрывается здѣсь какая-нибудь новая система ученія, то слѣдовало бы ее уяснить.

Во всякомъ случаѣ, очевидно то, что проектъ нашъ не назначаетъ особаго учителя въ образцовую школу, а поручаетъ въ ней преподаваніе практикантамъ, подъ руководствомъ наставниковъ, каждаго по своему предмету. Но какая же это будетъ *образцовая* народная школа, когда въ ней не будетъ одного учителя, со множествомъ учителей, безпрестанно смѣняющихъ другъ друга? Во-первыхъ, такая школа будетъ не хороша, потому что въ ней не можетъ быть никакой системы, никакой послѣдовательности въ развитіи дѣтей и главное—никакого вліянія личности учителя на развитіе. Во вторыхъ, такая школа никакъ не можетъ служить образцомъ народной школы, гдѣ будетъ одинъ учитель, а не многіе. Въ-третьихъ, практикантамъ не у кого будетъ перенять самаго главнаго въ преподаваніи въ народныхъ школахъ, а именно умѣнья разомъ занимать большой и разнородный классъ различными предметами [1]).

Образцовая школа—одна изъ существеннѣйшихъ принадлежностей учительскаго ипститута и должна быть дѣйствительно образцовою: то есть, устроена именно такъ, какъ предполагается устроить народное училище, и кромѣ того, должна имѣть образцоваго наставника, лучшія руководства и пособія. Я полагаю, что образцовая школа должна быть по возможности многочисленна и лучшіе изъ воспитанниковъ института могли бы быть оставляемы при ней помощниками главнаго наставника, съ тѣмъ, чтобы потомъ замѣнить его, когда онъ перейдетъ на высшее мѣсто. Прямая же

[1]) Веттингенская образцовая школа, устроенная подобнымъ образомъ, дала очень неудовлетворительные результаты.

дорога для главнаго наставника—въ инспекторы учительскаго института, конечно въ томъ случаѣ, если онъ не перестанетъ заниматься науками, входящими въ область педагогики, и выдержить педагогическій экзаменъ. Такой ходъ былъ бы наилучшимъ и полезнѣйшимъ поощреніемъ для способнѣйшихъ воспитанниковъ учительскаго института.

Слѣдующая лекція г. Рюга была изъ психологіи. Дидактическая сторона лекціи была безукоризненна, логика самая строгая и ясная, но содержаніе меня не удовлетворило. Г. Рюгъ логикъ, систематикъ, а потому и гегелистъ. Въ этомъ я убѣдился какъ изъ лекціи, такъ и изъ составленнаго г. Рюгомъ учебника психологіи. Гегель собственно психологіи не написалъ; но въ его „Философіи Духа“ развита цѣлая психологическая система, которая, имѣя много существеннѣйшихъ достоинствъ, тѣмъ не менѣе, не такъ пригодна для практики, въ особенности для педагога, какъ психологія Гербарта и Бенеке. Для практика психолога всегда лучше начинать съ непосредственныхъ опытовъ и восходить къ умозрѣніямъ, а не наоборотъ. Я считаю возможнымъ въ психологическомъ учебникѣ для педагоговъ соединить выводы и наблюденія опытной психологіи съ системою умозрительной философіи.

Третья лекція г. Рюга была въ повторительномъ классѣ изъ Schulkunde; но даже и г. Рюгъ не могъ разбудить устарѣлыхъ педагоговъ: по крайней мѣрѣ, на его лекціи они вели себя приличнѣе и не храпѣли. Послѣ лекціи, г. Рюгъ объявилъ своимъ маститымъ слушателямъ, что бернское правительство желаетъ окончить ихъ тяжелое испытаніе гимнастическимъ празднествомъ (Turnfest). Но увы! и на этомъ поприщѣ устарѣлое поколѣніе учителей вѣроятно будетъ въ пухъ разбито подростающимъ, если принять въ разсчетъ тѣ чудеса силы и ловкости, которыя я видѣлъ въ гимнастической залѣ, гдѣ воинственный естествоиспытатель приноситъ не менѣе пользы, какъ и въ своей скромной лабораторіи, и на полѣ, съ косою въ рукахъ.

Бернское правительство обратило въ послѣднее время особенное вниманіе на гимнастику и охотно придаетъ всѣмъ своимъ учебнымъ заведеніямъ мужественный, даже воинственный характеръ. Въ Бернской кантональной школѣ военныя экзерциціи составляютъ одно изъ существенныхъ занятій учениковъ. Въ нѣмецкихъ

и французскихъ кантонахъ вы часто видите, какъ маршируютъ по улицамъ съ барабаннымъ боемъ и распущенными знаменами, съ ружьями, а иногда и съ пушками, ученики различныхъ заведеній. Гимнастика тоже одно изъ любимыхъ занятіи швейцарца, особенно въ гористыхъ мѣстностяхъ. Гимнастическія арены и сараи устроены во многихъ городахъ для публики. Въ Бернѣ на гимнастической аренѣ, въ бывшемъ городскомъ рву, можно найти въ каждый часъ дня дѣтей, юношей и даже старцевъ, занимающихся гимнастикою.

Въ нашемъ проектѣ въ нѣсколькихъ мѣстахъ выражено желаніе ввести гимнастику въ учебныя заведенія; но нигдѣ не указано на средство, какъ этого достичь. Я полагалъ бы полезнымъ для этой цѣли во всѣхъ большихъ городахъ, гдѣ есть значительныя учебныя заведенія, устроить гимнастическія арены и сараи и опредѣлить къ нимъ хорошихъ гимнастовъ, которые давали бы уроки для желающихъ учениковъ учебныхъ заведеній даромъ, а для постороннихъ лицъ — за умѣренную плату. Такимъ образомъ, мы скоро имѣли бы хорошихъ гимнастовъ между нашими молодыми учителями, а черезъ нихъ гимнастика привилась бы къ учебнымъ заведеніямъ.

Прослушавъ еще лекцію словесности, на которой весьма недурно и логически, но совершенно безполезно, объяснялась разная риторическая ветошь, отправился я обѣдать къ директору. Г. Рюгъ и его семейство обѣдаютъ въ одной залѣ съ семинаристами, но за особымъ столомъ. Послѣ очень коротенькой молитвы, прочитанной директоромъ, всѣ усѣлись. Семинаристы сами приносятъ блюда; тишина для ста двадцати человѣкъ удивительная. Обѣдъ болѣе нежели умѣренный: всего два блюда. Четыре раза въ недѣлю даютъ семинаристамъ говядину, въ остальные дни овощи, въ воскресенье по стакану кисленькаго вина. У директора за обѣдомъ было *одно* лишнее блюдо, но все же я всталъ изъ-за стола впроголодь. Простота и умѣренность здѣшней жизни невольно поражаетъ насъ, русскихъ.

Не думаю я, чтобы зрѣлище директора, обѣдающаго съ своимъ семействомъ, имѣло благодѣтельное вліяніе на развитіе семейнаго элемента въ воспитанникахъ; но, во всякомъ случаѣ, хорошо уже и то, что этотъ совмѣстный обѣдъ, установляя нѣкоторую

общность жизни, не допускаетъ, образоваться тому неизмѣримому разстоянію, которое нерѣдко раздѣляетъ у насъ начальника заведенія отъ воспитанниковъ. Я забылъ сказать, что вмѣстѣ съ нами обѣдалъ и учитель естественныхъ наукъ, который живетъ въ заведеніи и кажется—правая рука директора по всѣмъ домашнимъ хозяйственнымъ распоряженіямъ.

Послѣ обѣда подъ руководствомъ естествоиспытателя, осматривалъ я семинарію. Спальни воспитанниковъ размѣщены въ двухъ зданіяхъ: тѣсны, неудобны и должно быть холодны зимою. Въ одной комнатѣ кроватей 50. Занимаются въ классахъ. Музыкальные инструменты очень хороши. Музыкою занимаются много и охотно. Лабораторія маленькая; естественный кабинетъ почти не существуетъ. Вообще обстановка бѣдная. Ходя по зданію, я изучалъ моего спутника. Подъ этою суровою, нѣсколько мужиковатою наружностью скрывается очень доброе сердце, развитый умъ, много положительныхъ знаній и простой, веселый характеръ. Именно такого рода воспитатели могутъ имѣть сильное и хорошее вліяніе на юношество. Нельзя не сознаться, что въ наше русское воспитаніе вкралось что-то изнѣживающее, ослабляющее силу воли, истребляющее простоту характера, раздувающее самолюбіе. Давая очень мало положительнаго содержанія, оно въ то же время располагаетъ молодыхъ людей къ безплодным отрицаніямъ и даетъ имъ какой-то презрительный взглядъ на простыя жизненныя отношенія. Не дай Богъ, если то же направленіе заберется и въ наши учительскіе институты!

Теперь позвольте васъ познакомить съ организаціею семинаріи [1]).

Семинарія находится подъ высшимъ завѣдываніемъ бернскаго государственнаго совѣта, который самъ, по представленію „Дирекціи Воспитанія“, назначаетъ какъ директора семинаріи, такъ и учителей. Назначеніе это дѣлается на *шесть* лѣтъ, тогда какъ должности учителей вообще, равно какъ и должности пасторовъ, считаются пожизненными. Непосредственное же завѣдываніе семи-

[1]) Источниками служили: 1) Gesetz über die Lehrerbildungs-Anstalten des Kantons Bern. 1840. 2) Reglement für das deutsche Lehrerseminar. 1861. 3) Lehrplan für das deutsche Lehrerseminar. 1861. 4) Hausordnung f. d. Lehr. s. 1861 5). Reglement für die Patent-prüfungen. 1862. 6) Verwaltungsbericht der Direction der Erziehung pro. 1861. J.

наріею довѣряется въ административномъ отношеніи „Дирекціи Воспитанія“ (бернское министерство просвѣщенія), а въ педагогическомъ отношеніи особенной *семинарской коммиссіи* (Lehrerseminarkommission). Членомъ этой коммиссіи является и самъ директоръ семинаріи. Директору, кромѣ казенной квартиры и стола—ему и его семейству, назначается 2,500 фр. жалованья. По здѣшнему, жалованье огромное. (Президентъ государственнаго совѣта въ Вадскомъ кантонѣ получаетъ 3,000 фр., конечно, безъ стола и квартиры). Учителямъ полагается 2,200 фр., если они не пользуются квартирою и столомъ. Въ педагогическихъ дѣлахъ директоръ находится въ непосредственныхъ сношеніяхъ съ коммиссіею; въ административныхъ—съ дирекціею воспитанія. Школьная инспекція на семинарію не распространяется.

Изъ этого видно, какое важное, можно даже сказать, государственное значеніе придано здѣсь учительской семинаріи. Это видно также изъ того, что директорами семинарій назначаются обыкновенно самыя замѣчательныя педагогическія личности Швейцаріи, пользующіяся не только швейцарскою, но и общею европейскою извѣстностью. Таковы Шеръ, Коттигеръ, Фрисъ, Рюгъ. Часто директоръ семинаріи есть вмѣстѣ съ тѣмъ президентъ учительскаго синода, членъ всѣхъ возможныхъ педагогическихъ собраній, словомъ - это самая вліятельная личность кантона.

Взглянемъ же теперь, въ какое положеніе ставитъ нашъ проектъ учительскіе институты и ихъ начальниковъ.

Названіе директора показалось проекту слишкомъ громкимъ, и онъ вводитъ *инспектора учительскаго института* (§ 71); но не въ названіи дѣло. Инспекторъ этотъ не имѣетъ непосредственныхъ сношеній даже съ попечителемъ округа, и въ этомъ отношеніи поставленъ ниже инспекторовъ прогимназій (§ 121), наравнѣ съ нынѣшнимъ смотрителемъ уѣзднаго училища. Инспекторъ учительскаго института состоитъ въ *полномъ распоряженіи и подъ особымъ наблюденіемъ* директора училищъ губерніи (§ 59). Все это показываетъ, что проектъ придаетъ весьма мало значенія учительскимъ институтамъ; а это однако же странно противорѣчитъ выраженному въ немъ же убѣжденію, что отъ приготовленія народныхъ учителей зависитъ главнымъ образомъ судьба народнаго образованія. Сравните же положеніе, въ которое ста-

витъ проектъ директора училищъ и инспектора учительскаго института — разстояніе огромное. Нельзя не замѣтить, что проектъ увлекся здѣсь старымъ порядкомъ вещей, который давно пора бы похоронить, потому что именно отъ этого-то порядка главнымъ образомъ зависитъ жалкое положеніе нашего общественнаго образованія. Этотъ гибельный порядокъ можно выразить нѣсколькими словами: *канцелярія и экономія наверху, администрація въ серединѣ, ученіе подъ ногами, а воспитаніе за дверьми заведенія.* Пока не вывернемъ на-лицо этого кафтана, вывернутаго на-изнанку, до тѣхъ поръ ничего путнаго не будетъ. Въ общественномъ воспитаніи ученіе и воспитаніе должны стоять тамъ, гдѣ имъ прилично, на первомъ планѣ, администрація на второмъ, а канцелярія на послѣднемъ.

Проектъ предполагаетъ найти на мѣста инспекторовъ учительскихъ институтовъ такихъ людей, которые, *во-первыхъ*, могли бы читать совершенно новую въ Россіи науку, *педагогику на психологическихъ основаніяхъ; во-вторыхъ*, такихъ людей, которые могли бы выработать образцовую народную школу, дѣло тоже совершенно новое; *въ-третьихъ*, своимъ личнымъ вліяніемъ могли бы образовать новое поколѣніе учителей для народа: дѣло, кажется, не маловажное и для котораго едва ли въ настоящее время найдется много годныхъ дѣятелей; но спрашивается, если они и найдутся, то станутъ ли они въ такое положеніе, въ какое ставитъ ихъ проектъ? Захотятъ ли они быть въ полномъ распоряженіи директоровъ училищъ? Нѣтъ, такъ нельзя устроить хорошихъ учительскихъ институтовъ. Я, напротивъ, полагаю, что въ настоящее время у насъ въ Россіи на десять хорошихъ администраторовъ не найдешь и одного порядочнаго педагога, отъ котораго можно было бы ожидать, что онъ выполнитъ ту задачу, которая предстоитъ нашимъ учительскимъ институтамъ. Вотъ почему я думаю, что вмѣсто того, чтобы заводить десятки плохихъ учительскихъ институтовъ, сформированныхъ кое-какъ на скорую руку, гораздо было бы лучше устроить на первый разъ два, много три учительскіе института и сосредоточить въ нихъ всѣ лучшія педагогическія силы, какими мы только въ настоящее время обладаемъ. Эти учительскіе институты могли бы приготовить директоровъ другимъ учительскимъ институтамъ и образцовыхъ учителей въ ихъ

образцовыя школы. Въ этихъ институтахъ могла бы также выработаться мало-по-малу идея русской народной школы, методы преподаванія для нея и учебники. Конечно, дѣло такимъ образомъ пойдетъ гораздо тише, но прочнѣе, потому что и новые учительскіе институты будутъ открываться по мѣрѣ накопленія силъ и средствъ, необходимыхъ для этого. Плохихъ учительскихъ институтовъ можно открыть теперь же десятки, но они принесутъ только вредъ, лишивъ кредита идею учительскихъ институтовъ. Для насущной же необходимости въ учителяхъ слѣдовало бы воспользоваться идеею педагогическихъ курсовъ, которые отстаиваетъ кіевскій учебный округъ и Н. И. Пироговъ.

Взглянемъ теперь на отношеніе директора семинаріи къ самому заведенію.

Всѣ распоряженія высшаго начальства обращаются къ директору; онъ есть полный хозяинъ заведенія и образцовой школы. Директоръ непосредственно или чрезъ учителей наблюдаетъ за порядкомъ и дисциплиною въ заведеніи и слѣдитъ за занятіями и поведеніемъ каждаго ученика, оказывая на него воспитательное вліяніе. Директоръ наблюдаетъ надъ педагогическимъ ходомъ всего ученія, и, какъ можно чаще, посѣщаетъ уроки учителей. Самъ директоръ обязанъ имѣть не болѣе пятнадцати уроковъ въ недѣлю. Чтобы постоянно знакомить семинарію черезъ непосредственное наблюденіе съ состояніемъ и потребностями народной школы, директоръ посѣщаетъ ежегодно нѣсколько народныхъ школъ въ различныхъ мѣстностяхъ кантона; издержки такого объѣзда принимаются на счетъ казны. Директоръ назначаетъ ежегодно нѣсколько дней для общихъ экскурсій съ учителями и учениками, испрашивая предварительно согласія Дирекціи Воспитанія на издержки для этихъ экскурсій. Директоръ предсѣдательствуетъ въ учебномъ совѣтѣ, состоящемъ изъ учителей. Совѣтъ разсматриваетъ учебный планъ для семинаріи, совѣщается о принятіи особенныхъ дисциплинарныхъ мѣръ, назначаетъ вакансіи съ согласія воспитательной дирекціи, цензируетъ дѣятельность воспитанниковъ и т. д. Меньшинство учительскаго совѣта имѣетъ право черезъ директора представить свое мнѣніе воспитательной дирекціи.

Вообще, по поводу сосредоточенія власти въ лицѣ директора и большаго или меньшаго ограниченія ея учебнымъ совѣтомъ, можно

замѣтить слѣдующее: *чѣмъ больше мы желаемъ придать воспитательнаго значенія заведенію, тѣмъ больше должны мы сосредоточить власть въ одномъ лицѣ; чѣмъ исключительнѣе учебное значеніе заведенія, тѣмъ болѣе возможенъ въ немъ коллегіальный порядокъ.* Вотъ почему мнѣ кажется, что проектъ нашъ противорѣчитъ самъ себѣ, требуя отъ учительскихъ институтовъ сильнаго воспитательнаго вліянія и постановляя въ то же время, что „учебною и воспитательною частію заведенія завѣдываетъ совѣтъ, состоящій изъ штатныхъ преподавателей, подъ предсѣдательствомъ *одного изъ нихъ*, носящаго названіе инспектора института“ (§ 71). Трудно себѣ представить, почему совѣтъ именно въ учительскіе институты вводитъ такое крайне коллегіальное управленіе, не вводя его ни въ гимназіи, ни въ прогимназіи? О какомъ же воспитательномъ вліяніи учительскихъ институтовъ можно говорить при такомъ управленіи? Воспитательное вліяніе есть вліяніе развитаго характера на характеръ формирующійся; а характеръ—это личность человѣка. Вотъ почему въ Швейцаріи, желая дать характеръ учителямъ народныхъ школъ, выбираютъ съ такою осторожностью директоровъ семинарій, приглашаютъ на эти мѣста именно такихъ личностей, которыя, по своему педагогическому характеру, вполнѣ созрѣвшему и выразившемуся, заслужили общее вниманіе и уваженіе. Вотъ почему въ ученикахъ Фрёлиха, въ ученикахъ Кеттигера, Шера, Фриса вы можете замѣтить, какъ сильно вліяли на нихъ ихъ наставники. При такомъ же устройствѣ, какое даетъ проектъ учительскимъ институтамъ, можно коечему выучить будущихъ учителей; но образовать ихъ характеръ, дать имъ направленіе—невозможно.

Цѣль семинаріи въ Мюнхенбухзее—приготовить теоретически и практически своихъ воспитанниковъ къ ихъ будущему назначенію, такъ, чтобы, при выходѣ изъ заведенія, они были вполнѣ знакомы съ устройствомъ, ходомъ и потребностями народной школы, способны вести ее во всѣхъ отношеніяхъ и достаточно приготовлены для собственнаго дальнѣйшаго развитія. Общій планъ ученія (Lehrplan), начертанный директоромъ съ помощью учительскаго совѣта, одобренный семинарскою коммиссіею и утвержденный Дирекціей Воспитанія, служитъ основаніемъ всего хода ученія въ заведеніи. Отъ этого плана, а равно отъ учебниковъ и руководствъ,

признанныхъ въ заведеніи, нельзя отступать безъ особаго разрѣшенія высшаго начальства.

Здѣсь я не могу не замѣтить, что напрасно въ нашъ проектъ внесенъ планъ ученія въ учительскихъ семинаріяхъ. Достаточно было сдѣлать самыя общія указанія, а составленіе плановъ ученія предоставить самимъ заведеніямъ. Если мы хотимъ, чтобы такіе планы дѣйствительно выяснились, то надобно, чтобы составленіе ихъ шло снизу, а не сверху.

Главнѣйшая учебная задача семинаріи состоитъ въ полномъ усвоеніи учениками учебнаго плана народной школы, и весь учебный матеріалъ народной школы долженъ быть основательно выработанъ (gründlich durchgearbeitet) въ семинаріи и непремѣнно по тѣмъ учебникамъ, которые введены въ народныя школы. Легко понять всю важность этой особенной задачи учительскихъ семинарій. Какъ бы ни былъ ограниченъ учебный матеріалъ народной школы, но *совершенно ясное* пониманіе этого матеріала и *полное имъ обладаніе,* которое долженъ имѣть хорошій учитель, составляютъ самый важный и вовсе не легкій предметъ учебныхъ занятій семинаріи. Чѣмъ яснѣе предметъ въ головѣ учителя, тѣмъ яснѣе отразится онъ и въ головахъ учениковъ; но во всякомъ случаѣ менѣе ясно, чѣмъ у учителя. Если же степень ясности предмета не велика и въ головѣ учителя, то въ головѣ ученика будетъ совершенный мракъ. Вотъ почему съ людьми, готовящимися въ учителя, надобно основательно переработать весь учебный матеріалъ, который они будутъ передавать своимъ ученикамъ, хотя бы этотъ матеріалъ и былъ уже прежде усвоенъ въ школѣ будущими учителями.

Нашъ проектъ мало обратилъ вниманія на эту *важнѣйшую* часть учебныхъ занятій въ учительскомъ институтѣ; а слѣдовало указать на нее, какъ на главную учебную задачу института. Мы не ставимъ въ вину проекта, что онъ не выражается въ этомъ случаѣ съ тою опредѣленностью, съ которою говоритъ бернскій законъ. Здѣсь вполнѣ извѣстенъ не только предметъ ученія народной школы и распредѣленіе его по курсамъ, но и самые учебники и пособія, по которымъ излагается этотъ предметъ; а потому и видно, къ чему должно готовить учителей. Въ нашей проектированной школѣ, какъ я уже замѣтилъ выше, ничего нѣтъ опредѣ-

леннаго: а потому, естественно, и въ проектѣ учительскаго института должно было ограничиться общими неопредѣленными выраженіями. Но и въ эти общія выраженія вкрались значительные недосмотры. Такъ, напримѣръ, проектъ не предполагаетъ за учителемъ народной школы умѣнья читать и понимать читанное на церковно-славянскомъ языкѣ. Такой учитель будетъ стоять не только ниже дьячка, но даже многихъ крестьянъ; къ такому учителю неохотно будетъ посылать своихъ дѣтей нашъ религіозный народъ; такой учитель, наконецъ, не удовлетворитъ самой насущной потребности народной. Какъ соединить изученіе педагогики на психологическихъ основаніяхъ и неумѣнье прочесть строчки изъ Библіи?

Семинарія считается не только учебнымъ, но и воспитательнымъ заведеніемъ; всѣ ученики живутъ въ самомъ заведеніи и составляютъ *конвиктъ*. Воспитаніе конвикта должно дѣйствовать на облагораживаніе воли и развитіе самостоятельности характера.

Учители семинаріи суть члены окружного учительскаго синода, который и посѣщаютъ поочередно. Они состоятъ подъ непосредственнымъ начальствомъ директора и обязаны исполнять всѣ его требованія. Они могутъ протестовать высшему начальству противъ этихъ требованій, но должны предварительно заявить директору, въ чемъ состоитъ ихъ неудовольствіе. Учителя обязаны помогать директору по всѣмъ отраслямъ управленія. Число часовыхъ уроковъ въ недѣлю для каждаго учителя *двадцать пять*. При повторительныхъ курсахъ число уроковъ можетъ быть увеличено, но никакъ не должно превышать *тридцати*.

Пріемъ воспитанниковъ дѣлается передъ началомъ новаго курса. При пріемѣ представляется свидѣтельство о крещеніи, медицинское свидѣтельство объ отсутствіи болѣзней, мѣшающихъ быть учителемъ, школьное свидѣтельство объ успѣхахъ, характерѣ и поведеніи изъ той школы, гдѣ учился желающій поступить въ семинарію. Принимаются не моложе *семнадцати* лѣтъ. Пріемный экзаменъ производится въ семинаріи подъ руководствомъ директора. При экзаменѣ требуются свѣдѣнія по всѣмъ предметамъ народной школы и въ томъ объемѣ, въ которомъ эти предметы излагаются въ *полной* народной школѣ; а объемъ этотъ весьма значителенъ, какъ мы это увидимъ при обзорѣ народныхъ школъ.

Бернская семинарія, гораздо болѣе чѣмъ нашъ учительскій

институтъ, могла бы положиться на свидѣтельство объ окончаніи курса въ народной школѣ; однако же не полагается; потому, вѣроятно, что не желаетъ помѣщать въ семинарію учениковъ мало знающихъ и неспособныхъ. Я думаю, что лучше бы и нашимъ учительскимъ институтамъ не принимать учениковъ иначе, какъ по экзаменамъ, и что § 88 проекта долженъ быть передѣланъ. Тѣмъ болѣе неумѣстно у насъ такое довѣріе къ аттестату народнаго училища, что между окончаніемъ курса въ народномъ училищѣ и поступленіемъ въ институтъ можетъ пройти три, четыре года, тогда какъ въ Бернѣ проходитъ не болѣе года.

Воспитанники, принятые уже въ семинарію по экзамену, остаются въ ней три мѣсяца безъ окончательнаго опредѣленія. Черезъ три мѣсяца учебный совѣтъ семинаріи постановляетъ окончательно о каждомъ воспитанникѣ, слѣдуетъ ли его принять или удалить. Этотъ списокъ проходитъ черезъ семинарскую коммиссію въ Дирекцію Воспитанія, гдѣ и получаетъ окончательное утвержденіе.

Изъ всего этого видно, съ какою осторожностью набираются ученики въ семинарію. Нашъ проектъ,—полагающій шестимѣсячный срокъ для испытанія и пріемъ безъ экзамена учениковъ съ аттестатами, — подвергаетъ учительскій институтъ большимъ непріятностямъ и казну напраснымъ убыткамъ. Много найдется учениковъ, которые, вступивъ въ семинарію безъ экзамена и проживъ въ ней полгода на казенный счетъ, будутъ потомъ исключены за негодность. Кромѣ того, такъ какъ число воспитанниковъ семинаріи опредѣлено въ проектѣ штатомъ, то эти дурные ученики отымутъ мѣста у хорошихъ; курсъ будетъ начатъ и институтъ будетъ поставленъ въ самое затруднительное положеніе,—принимать новыхъ учениковъ въ половинѣ курса. Этотъ очень важный недостатокъ долженъ быть непремѣнно исправленъ, иначе въ курсахъ института нельзя будетъ установить никакого порядка, потому что ученики будутъ поступать и выходить въ разное время.

Мнѣ кажется, что слѣдовало бы пріемъ учениковъ въ учительскіе институты назначить одновременно, передъ началомъ курса, принимать не иначе, какъ по экзамену, не смотря ни на какіе аттестаты; а такъ какъ воспитанники содержатся на казенный счетъ и число ихъ опредѣлено штатомъ, то принимать учениковъ по конкурренціи. Въ Бернской семинаріи каждый воспитанникъ

платить за свое содержаніе сто франковъ ежегодно, что, конечно, не покрываетъ издержекъ заведенія. Если воспитанникъ оставитъ заведеніе прежде окончанія курса, то долженъ внести всю сумму, въ которую обошлось казнѣ его содержаніе и ученіе. Это условіе, весьма тяжелое для бѣдныхъ людей, поступающихъ въ семинарію, заставляетъ ихъ учиться и вести себя хорошо, сильнѣе чѣмъ всѣ возможныя взысканія; но съ другой стороны оно же обязываетъ директора и учителей быть очень осмотрительными при выборѣ воспитанниковъ въ семинарію, и примѣры исключенія за неуспѣхъ или дурное поведеніе крайне рѣдки. Правительство выдаетъ на семинарію ежегодно 27,618 фр.; всѣхъ учениковъ въ семинаріи 120; а слѣдовательно, каждый семинаристъ обходится правительству ежегодно около 230 фр. Къ этому надобно прибавить зданіе и нѣсколько юхартовъ земли, на которой семинаристы разводятъ почти одни овощи.

Семинарія состоитъ изъ трехъ годовыхъ классовъ (прежде состояла изъ двухъ, но въ будущемъ году прибавляютъ четвертый); въ каждомъ классѣ до сорока человѣкъ. Около сорока человѣкъ ежегодно выходитъ и столько же ежегодно поступаетъ. Изъ класса въ классъ переводы дѣлаются по экзаменамъ. Болѣе двухъ лѣтъ въ одномъ классѣ оставаться нельзя.

Предметы преподаванія въ семинаріи слѣдующіе: 1) *педагогика* (психологія, общая и практическая педагогика, практическія упражненія), 2) *законъ Божій* (священная исторія и географія, изученіе Библіи (Bibelkunde) и церковная исторія, догматическое и нравственное вѣроученіе; 3) *отечественный языкъ* (языкознаніе, чтеніе и объясненіе образцовыхъ отрывковъ, упражненіе въ словесномъ и письменномъ выраженіи мыслей, исторія нѣмецкой литературы); 4) *французскій языкъ* (одни элементы—можетъ быть съ тою цѣлью, чтобы облегчить занятіе французскимъ языкомъ преподавателю, если онъ захочетъ приготовиться въ учителя секундарной школы; 5) *математика* (ариѳметика и геометрія—въ особенности прикладная геометрія къ землемѣрію и нивеллировкѣ); 6) *естественныя науки* (естественная исторія, физика и химія въ особенности въ ихъ приложеніи къ земледѣлію и ремесламъ); 7) *исторія* (всеобщая и отечественная, послѣдняя очень подробно); 8) *географія* (политическая, физическая и математи-

ческая); 9) *музыка* (теорія музыки, пѣніе, фортепіано, органъ и скрипка); 10) *рисованье* (свободная рисовка отъ руки, черченіе плановъ, геометрическая рисовка); 11) *чистописаніе* (въ связи въ веденіемъ счетныхъ книгъ); 12) *гимнастика;* 13) *полевыя работы.*

Я не стану излагать въ подробности объемъ каждаго предмета: скажу только вообще, что объемъ весьма и весьма значителенъ и что семинаристы въ Мунхенбухзее работаютъ очень много. Въ младшемъ классѣ *сорокъ три* часа учебныхъ занятій, въ среднемъ тоже, въ старшемъ *сорокъ часовъ*, и въ это число часовъ хотя и включено два часа гимнастическихъ упражненій, но не помѣщено полевыхъ работъ. Очень поучительно сравнить это число часовъ учебныхъ занятій съ тѣмъ, которое назначено у насъ въ проектѣ для учениковъ нашихъ учительскихъ институтовъ: въ младшемъ классѣ *двадцать четыре* часа, въ среднемъ и старшемъ *не болѣе десяти часовъ* въ недѣлю (§ 110). *Сорокъ три и десять*—какая громадная разница! Любопытно бы изслѣдовать, отчего произошло такое крайнее различіе во взглядахъ на одинъ и тотъ же предметъ?

Я полагаю, что въ проектѣ разсчитывается на практическія занятія учениковъ института въ образцовой школѣ; но это очень большая и очень важная ошибка. Примемъ, что въ двухъ старшихъ классахъ учительскаго института сорокъ человѣкъ учениковъ, и у каждаго изъ этихъ учениковъ еженедѣльно тридцать часовъ свободныхъ, сравнительно съ учениками здѣшней семинаріи. Что же будутъ дѣлать всѣ эти сорокъ человѣкъ въ продолженіе всѣхъ этихъ тридцати часовъ въ одной и той же образцовой школѣ, гдѣ на каждаго изъ нихъ достанется по одному ученику? Это какая-то странная ошибка, и мы скорѣе готовы считать ее за опечатку Конечно, практическія занятія въ образцовой школѣ очень важны, но едва ли еще не важнѣе та педагогическая переработка школьныхъ предметовъ, которою занимается семинаристъ въ своемъ классѣ. Здѣсь-то именно каждая мысль преподаванія, которая ему предстоитъ въ школѣ, уясняется до возможной степени, и здѣсь-то именно пріобрѣтается умѣнье и навыкъ выражать эти мысли на словахъ и на письмѣ совершенно педагогически, т. е. такъ, чтобы эти мысли пластически вѣрно и ясно выражались въ

головѣ дѣтей. Съ другой стороны, собственное ученье, развивая душу и умъ будущаго учителя, предохраняетъ его отъ жизненной грязи, въ которую ему такъ легко затянуться. Наконецъ, въ возрастѣ отъ семнадцати до двадцати лѣтъ, который полагается для воспитанниковъ учительскихъ институтовъ, и для самой нравственности необходимъ усиленный трудъ. Что же будетъ дѣлать ученикъ нашего учительскаго института цѣлый день, имѣя ежедневно только полтора часа классныхъ занятій? Не будетъ ли это пріученіе къ лѣни тѣхъ, кому предстоитъ такая трудовая жизнь?

Нѣтъ, не такъ проходитъ день здѣшняго семинариста. Зимою въ пять часовъ, а лѣтомъ въ половинѣ пятаго просыпаются воспитанники по звонку и черезъ двадцать минутъ должны уже собраться на урокъ въ классъ: здѣсь готовятъ уроки до семи часовъ. Въ семь часовъ завтракъ: молоко, картофель и хлѣбъ, въ воскресенье кофе. Послѣ завтрака, подъ надзоромъ учителей, живущихъ въ заведеніи, и своихъ *старшихъ* въ классѣ, воспитанники исправляютъ слѣдующія домашнія работы: убираютъ посуду, метутъ обѣденную залу, классы, лѣстницы, спальню, больницу и т. д., даже метутъ дворъ и всѣ домашнія принадлежности (соединеніе истиннаго образованія и самой черной работы не поражаетъ въ Швейцаріи никого такъ, какъ поражаетъ, къ сожалѣнію, у насъ, гдѣ трудъ оторвался отъ образованія: и трудъ движется въ грязи, а образованіе уносится безплодно вверхъ!) Потомъ воспитанники носятъ дрова и торфъ въ кухню, въ классы, на скотный дворъ; приносятъ воду, чистятъ лампы и проч., приготовляютъ на слѣдующій день картофель, рѣпу и т. д. Отъ 8-ми до 12-ти занятія въ классѣ, между уроками десять минутъ отдыха. Въ 12-ть часовъ обѣдъ. Послѣ обѣда до *часу*, воспитанники свободны, но и то еще должны въ это время прибрать соръ въ коридорахъ и классахъ. Отъ *часу* до *двухъ* одно отдѣленіе учениковъ колетъ дрова, работаетъ въ саду, или по огородамъ, вообще, около дома, прочіе занимаются въ классахъ. Отъ 2-хъ до 5-ти занятія въ классахъ. Въ промежутокъ между четвертымъ и пятымъ часомъ полдникъ—кусокъ хлѣба; отъ 5 до 7 приготовленіе къ урокамъ. Въ 7-мь часовъ ужинъ: супъ, хлѣбъ и молоко или овощи. Отъ 7-ми до 8-ми приготовляютъ овощи на слѣдующій день. Отъ 8-ми до 9-ти приготовленіе къ урокамъ. Въ 9-ть идутъ

спать. Музыкою, кромѣ того, ученики занимаются по отдѣленіямъ. Въ воскресенье встаютъ ученики въ 6-ть часовъ; занимаются до обѣдни всякій своимъ дѣломъ. Послѣ обѣда воскресный классъ для дѣтей, послѣ котораго ученики свободны до 5-ти часовъ. Отъ 5-ти часовъ приготовленіе уроковъ.—Такъ проходитъ недѣля здѣшняго семинариста, и не удивительно, ежели онъ въ три или четыре года такой жизни до того привыкнетъ къ труду, что для него сдѣлается невозможнымъ сидѣть сложа руки и жаловаться на судьбу. Безпрестанная же перемѣна умственныхъ трудовъ на физическіе, работа на свѣжемъ воздухѣ, въ полѣ и саду, умѣренная, но здоровая пища, отсутствіе всего балующаго или раздражающаго нервы, занятіе музыкой и гимнастикой поддерживаютъ здоровье этихъ молодыхъ людей въ самомъ цвѣтущемъ состояніи,—и дѣйствительно любо на нихъ смотрѣть; что за свѣжія, здоровыя лица, что за крѣпкіе, гибкіе мускулы, какія мужественныя, юношескія физіономіи!

Семинаристамъ позволяется выходъ изъ заведенія только въ воскресенье, и то съ разрѣшенія директора; куреніе табаку запрещено. Равно запрещается посѣщеніе обществъ, собирающихся для картежной игры, пьянства и *танцевъ*. Какъ уже танцы попали между пьянствомъ и картежной игрой—трудно разрѣшить! Семинаристамъ позволяется составлять между собою общества для различныхъ цѣлей; статуты этихъ обществъ утверждаются директоромъ.

Практическія упражненія семинаристовъ въ образцовой школѣ установляются директоромъ и учебнымъ совѣтомъ въ началѣ каждаго семестра.

Цѣль сельско-хозяйственныхъ работъ опредѣляется въ законѣ такъ: „благодѣтельное вліяніе на здоровье воспитанниковъ, привычка къ сельской жизни, лучшее пониманіе сельско-хозяйственныхъ лекцій“. Собственно полевыхъ работъ въ Мюнхенбухзее мало: занимаются болѣе огородомъ и садомъ. Исправленіе всѣхъ работъ лежитъ на самихъ семинаристахъ. Въ помощь имъ, особенно для ухода за скотомъ, придается одинъ только работникъ. Надзоръ за этими работами принадлежитъ учителю естественныхъ наукъ и сельскаго хозяйства. Все, что получается съ сельско-хозяйственныхъ работъ, идетъ на пользу самихъ воспитанниковъ въ конвиктъ,—овощей заведеніе не покупаетъ.

Воспитанники при выпускѣ подвергаются экзамену въ самомъ заведеніи; но этотъ экзаменъ еще не даетъ имъ права на учительскій патентъ; для этого существуетъ въ Бернѣ особенная экзаменаціонная коммиссія, въ которой присутствуетъ и директоръ семинаріи.

Ежегодно открываются повторительные курсы въ семинаріи для учителей, уже опредѣленныхъ къ мѣстамъ. Эти курсы должны продолжаться не болѣе трехъ мѣсяцевъ. На повторительные курсы являются учителя или добровольно, или по назначенію воспитательной дирекціи, которая въ этомъ случаѣ руководится представленіями школьныхъ инспекторовъ. На содержаніе учителямъ, явившимся на повторительный курсъ, отпускается маленькая сумма. Главное назначеніе этихъ курсовъ состоитъ въ томъ, чтобъ познакомить учителей съ новыми распоряженіями по школьному вѣдомству, съ новыми учебниками и съ новыми пріемами. Но, какъ мнѣ показалось, это болѣе приняло видъ наказанія для однихъ и острастки для другихъ.

Я забылъ еще упомянуть о личномъ составѣ учебной части. Кромѣ директора, заведеніе имѣетъ пять старшихъ преподавателей и двухъ помощниковъ (учитель чистописанія и учитель рисованія). Сто двадцать семинаристовъ, одинъ работникъ и, кажется, двѣ или три служанки. Вотъ и весь штатъ заведенія: ни эконома, ни бухгалтера, ни канцеляріи, ни полиціймейстера, словомъ, ничего того, что не только поглощаетъ множество денегъ во всѣхъ нашихъ закрытыхъ учебныхъ заведеніяхъ, но что обыкновенно своими кляузами, происками и непозволительными разсчетами въ высшей степени вредитъ и нравственной и учебной части заведенія. У насъ есть заведеніе, гдѣ существуетъ не только экономъ, но и помощникъ эконома, не только полиціймейстеръ, но и помощникъ полиціймейстера, правитель дѣлъ и помощникъ, казначей и помощникъ, бухгалтеръ и помощникъ, журналистъ, архиваріусъ и т. д., и т. д. Чему же удивляться, что тогда какъ воспитанникъ здѣшней семинаріи обходится въ триста тридцать фр., считая тутъ и содержаніе и ученіе, воспитанникъ иного нашего закрытаго заведенія обходится въ четыреста и болѣе руб. сер.

Распрощавшись съ семинаріею въ Мюнхенбухзее, я осмотрѣлъ педагогическіе останки знаменитаго Гофвиля, но о нихъ скажу

когда-нибудь послѣ. За Гофвилемъ, въ красивой группѣ деревьевъ, бѣлѣетъ могильный памятникъ Фелленберга. Я видѣлъ еще и другой памятникъ, памятникъ Песталоцци: объ обоихъ этихъ памятникахъ слѣдуетъ говорить вмѣстѣ; а теперь мнѣ пора въ Веттингенъ, гдѣ ждетъ меня другая учительская семинарія.

ПИСЬМО ШЕСТОЕ.

Веттингенъ.

Кто изъ любителей педагогики будетъ въ швейцарскомъ Баденѣ, тотъ навѣрное захочетъ осмотрѣть Веттингенскую семинарію; но совѣтую туда отправляться изъ Бадена пѣшкомъ: не болѣе полутора часа ходьбы по прекрасной дорогѣ и мимо такихъ живописныхъ ландшафтовъ, что жаль проѣзжать ихъ быстро. Арговійскій кантонъ, въ которомъ находится Веттингенская семинарія, весь лежитъ въ предгоріяхъ Альповъ, которыя многимъ, не безъ основанія, нравятся болѣе самихъ горъ: съ иной возвышенности открывается такое множество чисто сельскихъ, земледѣльческихъ ландшафтовъ, что на душу слетаетъ невольно какое-то удивительное спокойствіе. Арговійскій кантонъ — по преимуществу земледѣльческій и образовался только въ началѣ нынѣшняго столѣтія, изъ тѣхъ земель, которыя принадлежали или другимъ кантонамъ, или Габсбургскому дому, удерживавшемуся здѣсь долѣе чѣмъ гдѣ-нибудь въ своихъ замкахъ и крѣпостяхъ. Вотъ почему на этихъ чудныхъ холмахъ такое множество еще свѣжихъ развалинъ. Населеніе кантона состоитъ изъ протестантовъ и католиковъ, и не далѣе, какъ лѣтъ пятнадцать тому назадъ, кипѣла здѣсь еще самая ожесточенная борьба, въ которой подъ протестантскимъ и католическимъ знаменами встрѣчались всевозможныя отживающія партіи Швейцаріи. Теперь борьба эта затихаетъ подъ вліяніемъ промышленныхъ интересовъ, и фабрики, особенно хлопчато-бумажныя, проникаютъ изъ сосѣдняго Цюрихскаго кантона въ земледѣльческую Арговію. Однако же до сихъ поръ преобладаютъ здѣсь сельскіе интересы и не совсѣмъ еще исчезла религіозная нетерпимость. Правда, на скамьяхъ Веттингена мирно уже сидятъ протестанты и католики, но въ нынѣшнемъ же году арговійцы отвер-

гли предложеніе дать евреямъ гражданскія права, какими они уже давно пользуются, наприм., въ Женевѣ или въ Водскомъ кантонѣ.

При самомъ выѣздѣ изъ Бадена, только что вы минуете живописныя развалины Штейна, громадной австрійской крѣпости, долго удерживавшей въ страхѣ всю эту страну, какъ вдали покажется бѣлѣющее зданіе Веттингенской семинаріи. Русскому путешественнику зданіе это сильно напомнитъ любой изъ нашихъ старинныхъ монастырей; даже глава на колокольнѣ такая же, какъ въ нашихъ православныхъ храмахъ, только выкрашена красной краской. Еще до 1848 года здѣсь былъ одинъ изъ богатѣйшихъ и знаменитѣйшихъ швейцарскихъ монастырей, существовавшій съ начала XIII столѣтія. Его основалъ Генрихъ Рапперсвиль по возвращеніи изъ похода въ Палестину. Въ 1848 году, послѣ окончательной побѣды протестантской партіи, всѣ арговійскіе монастыри закрыты и имущества ихъ конфискованы. Такимъ образомъ и въ Веттингенскомъ монастырѣ, на мѣсто монашествующей братіи, появилась учительская семинарія: вторая, болѣе современная форма проявленія одной и той же христіанской идеи.

Переѣхавъ быстрый, зеленый Лимматъ по курьезному, старинному мосту, подъѣзжаете вы къ монастырскимъ воротамъ, у которыхъ васъ встрѣчаетъ большой каменный крестъ, увитый зеленью, и низенькая монастырская гостинница, куда еще такъ недавно причаливали толпы богомольцевъ.

Оставивъ свой чемоданчикъ на этомъ *подворьѣ*, пошелъ я отыскивать настоятеля нынѣшняго братства, извѣстнаго педагога г. Кеттигера, съ именемъ котораго я давно уже былъ знакомъ. Ходы, переходы, съ кельями по обѣимъ сторонамъ, тяжелыя, дубовыя двери съ громадными замками, благочестивыя латинскія надписи надъ дверями — все это такъ и дышетъ еще монастыремъ: даже запахъ монастырскій остался. Я такъ и ждалъ, что вотъ встрѣтитъ меня монастырскій служка и съ смиренно-любопытнымъ поклономъ проводитъ къ отцу настоятелю. Но вмѣсто служки встрѣтилъ меня юный педагогъ, одѣтый просто, но очень чисто. Молодой человѣкъ самъ вызвался проводить меня къ директору: безъ этого я долго проблуждалъ бы въ монастырскомъ лабиринтѣ.

Директоръ помѣщается въ бывшей кельѣ аббата, въ которой, какъ кажется, осталось все въ прежнемъ видѣ: только на пре-

красныхъ дубовыхъ рѣзныхъ полкахъ стояли уже педагогическія книги. Въ окошкахъ виднѣлся отличный монастырскій садъ: хорошо здѣсь было жить аббату, не дурно жить и г. Кеттигеру. Физіономія директора поразила меня: это плотный сѣдоватый мужчина съ такимъ хозяйственнымъ лицомъ, которое скорѣе обѣщало въ немъ здороваго, веселаго банкира, аккуратно ведущаго сложныя дѣла своей конторы, чѣмъ извѣстнаго педагога. Тѣмъ не менѣе г. Кеттигеръ истинный педагогъ и педагогъ отличный; только совсѣмъ въ другомъ родѣ, чѣмъ Фрёлихъ и Рюгъ.

Г. Кеттигеръ пожалѣлъ, что я пріѣхалъ въ субботу, когда въ заведеніи уроковъ мало, и когда, на мою бѣду, естествоиспытатель и агрономъ заведенія отлучился въ городъ. Желая познакомить меня съ заведеніемъ, директоръ показалъ мнѣ необыкновенно аккуратную и отлично переписанную тетрадку, въ которую занесенъ весь распорядокъ заведенія и всѣ личности, имѣющія какое-нибудь отношеніе къ заведенію, начиная съ членовъ воспитательнаго совѣта въ Ааргау и оканчивая двумя кнехтами, нанятыми для сельско-хозяйственныхъ работъ. Всѣ восемьдесятъ учениковъ семинаріи расписаны въ разнообразнѣйшія должности. Тутъ есть и командиры полевыхъ работъ, и пожарная команда, и писаря для программъ, и почтальоны, отправляющіеся въ Баденъ за письмами. Одни ученики обязаны смотрѣть за чистотою и порядкомъ въ классахъ, другіе за классными вещами, третьи за лампами, четвертые наблюдать, чтобы нигдѣ не было сквозного вѣтра, пятыя распоряжаются въ купальняхъ, шестые завѣдываютъ класснымъ колокольчикомъ, седьмые убираютъ церковь, восьмые звонятъ въ колоколъ и т. д., и т. д.; даже есть такая пара, которая занимается исключительно смазываніемъ дверныхъ петлей. И всякій разъ, прочитавъ какую-нирудь странную должность, г. Кеттигеръ обращается ко мнѣ и говоритъ чрезвычайно убѣдительно:

— Да, да! вотъ и это совершенно необходимо: не смажьте петель, онѣ перержавѣютъ; а перержавѣютъ петли—дверь упадетъ.

И въ самомъ дѣлѣ, чтобы поддержать безъ прислуги это громадное монастырское зданіе, въ которомъ десятки входовъ и выходовъ, не мало должно быть хлопотъ даже и семинаристамъ отъ дверей. Съ непривычки все это кажется чѣмъ-то страннымъ; но въ сущности все это очень хорошо. Не нанимать же многочислен-

ной прислуги для людей, которые, окончивъ курсъ, принуждены будуть жить скуднымъ жалованьемъ школьнаго учителя! При такомъ распорядкѣ не только заведеніе обходится правительству гораздо дешевле, но и самые молодые люди привыкаютъ къ точному выполненію мелкихъ обязанностей, отъ которыхъ много зависитъ не только наше спокойствіе, но даже и та польза, какую мы можемъ приносить обществу. Русская ли натура ужъ такова, или воспитаніе мы получаемъ въ этомъ отношеніи дурное, но между нами очень мало можно встрѣтить людей *аккуратныхъ* и самая эта добродѣтель окрещена у насъ нѣмецкимъ словомъ. Но если мы могли бы счесть, во сколько милліоновъ и во сколько времени обходится намъ наша русская неаккуратность, то позаботились бы о томъ, чтобы развить эту нѣмецкую добродѣтель хоть въ нашихъ дѣтяхъ. Наша бывшая крѣпостная прислуга внесла много дурныхъ качествъ въ воспитаніе дворянскаго сословія и мы должны позаботиться, чтобы пріучить, по крайней мѣрѣ, нашихъ дѣтей обходиться, гдѣ только возможно, безъ посторонней помощи. Мнѣ часто приходится здѣсь, заграницей, видѣть, что русскіе истинно страдаютъ въ такомъ положеніи, въ которомъ англичанинъ или нѣмецъ найдется очень хорошо. Даже въ нашихъ сиротскихъ заведеніяхъ цѣлыя роты прислуги, тогда какъ можетъ быть многимъ изъ воспитанниковъ этихъ заведеній придется и находиться безъ сапогъ и насидѣться голодомъ.

Но мало расписать на бумагѣ такой порядокъ заведенія; надобно завести его, пріучить каждаго исполнять свое дѣло, присмотрѣть за всѣмъ и всѣми, и сдѣлать все это безъ свирѣпой строгости, но и безъ слабости, ласково, съ шуточкой, но въ то же время настоятельно,—и вотъ именно въ этомъ-то дѣлѣ великій мастеръ г. Кеттигеръ.

Объяснивъ мнѣ подробнѣйшимъ образомъ всю свою аккуратную тетрадку, директоръ повелъ меня въ младшій классъ (всѣхъ классовъ семинаріи три), гдѣ преподавался въ это время отечественный языкъ. Хотя директоръ и похвалилъ мнѣ предварительно преподавателя, но я остался не совершенно доволенъ преподаваніемъ, сравнивая его съ тѣмъ, которое слышалъ въ другихъ мѣстахъ. Преподаватель пускался въ тѣ филологическія разсужденія, которыя, какъ мнѣ кажется, менѣе всего нужны народнымъ

учителямъ. Объясненіе шло по учебнику; ученики объясняли плохо и примѣры подбирали неудачно.

Во второмъ классѣ г. Кеттигеръ самъ замѣнилъ отсутствовавшаго учителя сельскаго хозяйства. Передъ каждымъ ученикомъ лежалъ учебникъ (Gemeinfassliche Landwirthschaftslehre von Sandmeier. Aarau 1856). Кеттигеръ началъ свое преподаваніе съ того, что съ помощью учениковъ, глядѣвшихъ въ учебники, написалъ на доскѣ всѣ заглавія предстоящаго отдѣла, въ которомъ говорилось о климатическихъ условіяхъ, и затѣмъ началъ бесѣду съ учениками о состояніи воздуха, объ измѣреніи средней температуры, о количествѣ выпадающей влаги и проч. Когда бесѣда была кончена, ученики прочли по учебнику объясненную главу и должны были указать, что было въ учебникѣ такого, о чемъ не говорилъ г. Кеттигеръ, и что наоборотъ было упомянуто въ бесѣдѣ такого, о чемъ не упоминалось въ учебникѣ. Очень простой и легкій дидактическій пріемъ; но вмѣстѣ съ тѣмъ весьма полезный. Мы рекомендуемъ его всѣмъ тѣмъ нашимъ преподавателямъ, которые болѣе или менѣе обязаны придерживаться учебниковъ. Сравненіе между классною бесѣдою и учебникомъ или пособіемъ, во-первыхъ, заставляетъ учениковъ быть внимательными и къ бесѣдѣ и къ книгѣ; во-вторыхъ, помогаетъ ученикамъ при сравненіи легче усвоивать факты и мысли, которые, по психологическому закону, усвоиваются въ одиночку гораздо труднѣе, и въ-третьихъ, наконецъ, при такихъ сравненіяхъ работаетъ разсудокъ.

Ученикамъ должно быть очень не скучно на урокѣ г. Кеттигера. Онъ безпрестанно безпокоитъ ихъ вопросами, пересыпаетъ преподаваніе добродушными, но иногда очень острыми шуточками, да и сама полная оживленная физіономія преподавателя и его безпрестанные so... o... o! столь многозначительные въ устахъ нѣмца, оживляютъ объясненія самаго монотоннаго параграфа. Г. Кеттигеръ отличный дидактъ; но вся его дидактика вытекаетъ изъ его добродушной, умной и веселой натуры: такой дидактикѣ выучиться нельзя; но слушая часто подобнаго рода преподавателя, можно невольно подчиниться его вліянію. Что касается до учениковъ, то отвѣты ихъ опять не удовлетворяли меня вполнѣ и познанія могли бы быть обширнѣе, и выраженія точнѣе и отчетливѣе. Однако же, ходя потомъ съ г. Кеттигеромъ по кельямъ се-

минаристовъ, я невольно задавалъ себѣ вопросъ: отъ чего это у всѣхъ этихъ молодыхъ людей такія веселыя, оживленныя, добрыя и неглупыя лица?

Веттингенскіе семинаристы преудобно расположились по бывшимъ монашескимъ кельямъ. Комнатки уютныя; по большей части на двухъ семинаристовъ одна; двѣ очень покойныя кровати: столъ большой для занятій, полки для книгъ; комфортабельно и не грязно, хотя нѣтъ этой вылощенной чистоты, которая такъ дорого обходится жильцу и часто противѣетъ ему пуще всякой грязи. Одно бы слѣдовало улучшить въ помѣщеніи—это воздухъ: запахъ въ корридорахъ ужасный, особенно въ столовой, гдѣ кажется сохранился въ воздухѣ еще слѣдъ обѣдовъ всѣхъ прошедшихъ столѣтій.

Г. Кеттигеръ не обѣдалъ съ учениками, а обѣдалъ съ ними дежурный инспекторъ изъ учителей; напротивъ инспектора сидитъ экономка. Въ этотъ разъ обѣдалъ учитель математики, онъ же и бухгалтеръ заведенія. Черезъ окно, продѣланное въ кухню, воспитанники сами принимаютъ блюда: на восемь человѣкъ одно. Въ этотъ день за обѣдомъ былъ супъ, очень хорошій, отличная говядина и картофель. Вообще помѣщеніе, пища и одежда воспитанниковъ здѣсь гораздо лучше, чѣмъ въ Мюнхенбухзее; но ученіе кажется слабѣе, насколько могъ судить я самъ изъ моего поверхностнаго обзора.

Осмотрѣвъ старинную церковь, въ которой много замѣчательныхъ древностей, я распрощался съ г. Кеттигеромъ, досадуя на себя, что пріѣхалъ не во время и не видѣлъ образцовой школы. Впрочемъ, директоръ могъ бы мнѣ показать ее; но какъ-то уклонился отъ этого, промолвивъ, что ихъ образцовая школа требуетъ значительныхъ улучшеній.

При самомъ выходѣ изъ монастыря встрѣтилъ я толпу семинаристовъ, съ косами на плечахъ, весело шли они на работу. Далѣе попались мнѣ три или четыре ученика, которымъ никакъ не удавалось загнать домой нѣсколько рѣзвыхъ коровъ. Но что это за коровы—просто слоны!

Желая посмотрѣть на полевыя работы воспитанниковъ, я пошелъ по дорогѣ въ старинное мѣстечко Веттингенъ, виднѣвшееся вдали. Это одно изъ тѣхъ швейцарскихъ мѣстечекъ, въ которыхъ

новая жизнь едва только начинаетъ пробиваться посреди развалинъ, сливающихся со скалами въ одну сѣрую массу. По обѣимъ сторонамъ—отлично обработанныя поля и по нимъ, какъ вообще за границею, раскинуты плодовыя деревья. Какія ужасныя рѣпы и неестественной величины брюквы: точно кабаны какіе вывернулись изъ земли! Это все труды веттингенскихъ воспитанниковъ. Вотъ три семинариста проѣхали въ длинной, прочной телегѣ, звенящей желѣзомъ. И что за конь: грива, какъ у льва, глаза горятъ, крестецъ—шире русской печки. Но вотъ и косари: одни въ чистыхъ блузахъ, другіе въ порядочныхъ синихъ сюртукахъ, третьи просто въ жилетахъ, изъ подъ которыхъ видно очень чистое бѣлье. Молодые люди дружно и весело косятъ аршинный, густой, душистый клеверъ; младшіе сгребаютъ накошенную траву и укладываютъ ее на телѣгу. Какая жизнь, какое веселье и довольство на лицахъ! Нѣтъ, это не поденщики, думающіе только о томъ, какъ бы прокоротать день до вечера; а здоровые, трудолюбивые молодые люди, у которыхъ избытокъ силъ просится на физическую работу и будитъ развивающіеся мускулы. Эти молодые работники работаютъ не по принужденію: они знаютъ, что чѣмъ прилежнѣе будутъ они работать, тѣмъ лучше будетъ ихъ содержаніе и тѣмъ менѣе придется ихъ родителямъ доплачивать въ семинарію. Сколько тѣлеснаго здоровья въ этомъ трудѣ и сколько въ немъ душевнаго мира! Какимъ крѣпкимъ, здоровымъ сномъ отъ него вѣетъ и какъ онъ долженъ укрѣплять мускулы и нервы, которые такъ ослабляются и раздражаются сидячею, затворническою жизнью нашихъ закрытыхъ учебныхъ заведеній! Далѣе попалась мнѣ на встрѣчу группа учениковъ младшаго класса и можетъ быть ученики образцовой школы, потому что иные были очень малы для семинаріи: кирками взрывали они землю вокругъ плодовыхъ деревьевъ, другіе пробивали канавки для стока дождевой воды. А какъ всѣ вѣжливы! Ни одинъ молодой человѣкъ не пропуститъ васъ безъ привѣта, и какъ-то отрадно стоять посреди этой доброй молодежи, работающей съ такою веселостью и охотою.

Иду далѣе, и прохожу мимо небольшого заведенія для глухонѣмыхъ. Дѣвочки шьютъ, мальчики чистятъ бобы: видно и тутъ поняли также всю великую воспитательную силу работы и въ особенности сельской работы.

Прекрасная дорога и великолѣпныя окрестности! Безчисленныя, живописныя горы, обработанныя до самыхъ верхушекъ, разлеглись во всѣ стороны; но грустная картина проносится у меня въ головѣ. Вотъ обширный, пустой дворъ громаднаго учебнаго заведенія: лѣто; вакаціи; солнце обливаетъ яркимъ свѣтомъ толпы дѣтей и молодыхъ людей. Но что же дѣлаютъ эти дѣти и молодые люди? Въ полномъ смыслѣ слова учатся убивать время, какъ будто его и не вѣсть сколько отпускается на долю человѣка. И какъ скучно, какъ невыносимо скучно бѣднягамъ! Счастливъ еще тотъ, кто, проспавъ ночь, можетъ проспать и долгій лѣтній день, просыпаясь только къ обѣду и ужину. Но не всѣ же могутъ спать двадцать часовъ въ сутки: и вотъ одинъ, отъ нечего дѣлать, пальцемъ прокапываетъ дырку въ землѣ; другой, повалившись навзничь, плюетъ въ воздухъ; третій лежитъ ничкомъ и рветъ зубами траву; четвертый очень прилежно выдавливаетъ колѣномъ дно своей фуражки: тамъ небольшая кучка, притаившись за кустомъ, куритъ папиросы; въ другомъ мѣстѣ тишкомъ играютъ въ карты. Всѣ эти молодые люди обладаютъ правомъ гибнуть отъ скуки и праздности, отравляющей и тѣло, и душу. И вотъ еще что замѣчательно: посмотрите, какъ все изорвано и грязно на этихъ бѣдныхъ молодыхъ людяхъ, гибнувшихъ отъ скуки: куртки безъ пуговицъ, отъ нечего дѣлать иной открутитъ себѣ цѣлое бортище фуражки безъ козырька; отрывать или разрывать козырьки также одно изъ любимѣйшихъ занятій; брюки въ самомъ неприличномъ состояніи, — а посмотрите, какъ все цѣло и чисто на этихъ модыхъ работникахъ, хотя они возятся и со скотомъ и съ навозомъ. Отъ чего же это? Да отъ того, что у каждаго изъ этихъ работниковъ пара здоровыхъ молодыхъ рукъ, съ дѣтства пріученныхъ къ труду, и что каждый изъ нихъ привыкъ смотрѣть самъ за собой.

На послѣднемъ съѣздѣ швейцарскихъ педагоговъ упрекали Веттингенъ въ томъ, что онъ, имѣя много земли, слишкомъ занимаетъ своихъ воспитанниковъ полевыми работами въ ущербъ ихъ духовному развитію и ихъ техническому подготовленію къ обязанностямъ учителей. То, что я видѣлъ въ Веттингенѣ, подтвердило для меня нѣсколько справедливость этого замѣчанія; но я полагаю, что причина не та. Полевыя работы устроены здѣсь

образцовымъ образомъ, равно какъ и домашній воспитательный распорядокъ, и жаль бы было коснуться ихъ; но взглянувъ на устройство учебной части, мы можетъ быть увидимъ, что въ ней именно слѣдуетъ сдѣлать нѣкоторыя улучшенія.

Всѣхъ классовъ въ Веттингенской семинаріи три, и на эти три класса назначено семь учительскихъ мѣстъ, считая въ томъ числѣ мѣсто директора и двухъ преподавателей закона Божія. Эти учительскія мѣста группированы не очень удачно. Съ мѣстомъ директора сопряжено 16 часовъ преподаванія; а именно: 5 часовъ чтеніе и декламаціи во всѣхъ классахъ семинаріи, 5 часовъ отечественнаго языка и упражненія въ слогѣ въ старшемъ классѣ, 4 часа педагогики во второмъ и третьемъ классѣ и ученія катехизаціи въ третьемъ же классѣ. Съ мѣстомъ протестантскаго учителя соединено 12 часовъ преподаванія закона Божія во всѣхъ классахъ семинаріи и образцовой школѣ и отъ 6 до 7 часовъ преподаванія отечественнаго языка въ двухъ младшихъ классахъ семинаріи, кромѣ того исправленіе пастырскихъ обязанностей. Подобнымъ же образомъ устроено и мѣсто католическаго патера. Учитель математики имѣетъ 20 часовъ занятій въ семинаріи и образцовой школѣ. Учитель естественныхъ наукъ, кромѣ наблюденія за сельскимъ хозяйствомъ, имѣетъ у себя отъ 8-ми до 10 часовъ преподаванія въ семинаріи и 10-ть часовъ преподаетъ въ образцовой школѣ; такъ что онъ-то собственно и есть главный ея учитель и распорядитель. Но всего страннѣе слѣдующая комбинація: учитель исторіи и геоорафіи обязанъ преподавать рисованіе и чистописаніе, какъ въ семинаріи, такъ и въ образцовой школѣ.

Понятно, что, групировавъ такимъ образомъ свои учительскія мѣста, Веттингенская семинарія никакъ не можетъ ожидать, чтобы всѣ предметы преподавались хорошо. Почему непремѣнно хорошій преподаватель закона Божія будетъ вмѣстѣ съ тѣмъ и хорошимъ преподавателемъ отечественнаго языка, и почему хорошій преподаватель рисованія будетъ вмѣстѣ и хорошимъ историкомъ. Такое соединеніе было бы весьма рѣдкимъ случаемъ, на который разсчитывать никакъ не слѣдуетъ.

Читатель можетъ быть подумаетъ, что я самъ себѣ противорѣчу, отстаивая въ другихъ мѣстахъ соединеніе преподаванія всѣхъ

предметовъ въ одномъ лицѣ и находя дурнымъ соединеніе нѣсколькихъ предметовъ въ Веттингенѣ. Но я стою за классную систему въ народныхъ училищахъ и въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній, нисколько не совѣтуя ея для высшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній и для учительскихъ семинарій. Если мы хотимъ, чтобы народный учитель могъ одинаково хорошо учить всѣмъ предметамъ въ народной школѣ, то должны непремѣнно приготовлять его одинаково хорошо по всѣмъ предметамъ въ учительскомъ институтѣ, и слѣдовательно имѣть въ немъ преподавателями хорошихъ спеціалистовъ по каждому предмету, допуская соединеніе предметовъ только тамъ, гдѣ оно вполнѣ естественно или гдѣ оно является возможнымъ случайно.

Еще болѣе должно вредить такое устройство учебной части въ образцовой школѣ. Хотя въ ней и есть одинъ главный учитель и распорядитель, а именно преподаватель естественныхъ наукъ; но какъ же отдѣлить отъ него преподаваніе чистописанія, рисованія, геометріи, не нарушивъ вмѣстѣ съ тѣмъ того естественнаго плана развитія и ученія, который выработала новѣйшая педагогика для народной школы? Въ ней всѣ предметы должны быть слиты въ одинъ развивающій дѣтей и упражняющій разомъ всѣ ихъ душевныя способности. Не только чтеніе и письмо, но рисованіе, геометрія, ариѳметика, географія, исторія—все это должно идти разомъ въ народной школѣ, давая постоянныя и разнообразныя занятія ученикамъ. Это-то и не можетъ быть достигнуто при томъ устройствѣ образцовой школы, въ которомъ она находится при Веттингенской семинаріи или которое ей даетъ нашъ проектъ учительскихъ институтовъ.

Не знаю, насколько при составленіи нашего проекта учительскихъ институтовъ имѣлась въ виду Веттингенская семинарія; но, по крайней мѣрѣ, проектъ нашъ ближе къ ней, чѣмъ къ какой-нибудь другой швейцарской семинаріи. Если это сходство и случайное, то весьма неудачное, именно потому, что въ нашемъ проектѣ отразилось устройство учебной части Веттингена, а это и есть самая слабая его сторона, которая, безъ сомнѣнія, подвергнется скоро перемѣнамъ, тѣмъ болѣе, что уставъ Веттингенской семинаріи уже устарѣлъ въ сравненіи съ другими уставами швейцарскихъ семинарій. Изъ Веттингена можно заимствовать многое для устройства

сельскихъ работъ и для хозяйственнаго воспитательнаго распорядка: и то и другое въ немъ превосходно; но устройство учебной части, какъ мы видѣли, никакъ не можетъ назваться образцовымъ.

Въ проектѣ нашихъ учительскихъ институтовъ принято также смѣшеніе *предметной* системы преподаванія съ *классною*. Конечно, въ проектѣ предоставлено распредѣленіе предметовъ между преподавателями учебному совѣту заведенія; но это повлечетъ за собою тѣ затрудненія при опредѣленіи новыхъ преподавателей, которыя предвидѣлъ учебный планъ Веттингенской семинаріи [1]). Всякій разъ придется переставлять предметы, и очень часто совѣтъ будетъ поставленъ въ затруднительное положеніе, тѣмъ болѣе, что число учителей въ нашемъ проектѣ полагается еще меньше. Въ Веттингенѣ *семь* учительскихъ мѣстъ, а по проекту *пять*, и въ томъ числѣ законоучитель, который, по всей вѣроятности, ограничится только преподаваніемъ закона Божія. Предметовъ преподаванія, кромѣ закона Божія, положено въ проектѣ десять: такимъ образомъ на каждаго преподавателя достанется по два и по три предмета. Въ Швейцаріи можно еще найти, можетъ быть, хорошаго учителя исторіи, который вмѣстѣ съ тѣмъ былъ бы и хорошимъ учителемъ рисованія, или пѣнія, или гимнастики, или чистописанія; но у насъ такія комбинаціи въ настоящее время рѣшительно невозможны, и проектъ, вводя въ програму пѣніе, гимнастику, сельское хозяйство, долженъ былъ указать учительскимъ институтамъ и на средства, гдѣ найти трехъ такихъ преподавателей, которые могли бы преподавать всѣ эти предметы, и преподавать хорошо, потому что будущій учитель, котораго, напримѣръ, не учили писать хорошо, и самъ будетъ дурно учить письму своихъ учениковъ.

Очень жаль, что нашъ проектъ въ устройствѣ учебной части сошелся именно съ Веттингенскою семинаріею; но желательно было бы, чтобы наши учительскіе институты походили на Веттингенъ въ отношеніи воспитательнаго вліянія, въ устройствѣ домашняго хозяйства и сельскихъ работъ. Въ этихъ отношеніяхъ я не видалъ ничего лучше Веттигенна, но, къ сожалѣнію, въ этомъ именно-то и трудно ему подражать.

---

1) Lehrplan des Seminars in Wettingen. Erlassen am 6 März 1846; revidirt am 19 Mai 1854. Baden. 1854. § 111.

Я ужъ упомянулъ прежде отчасти, какъ въ Веттингенѣ раздѣляется между воспитанниками все домашнее хозяйство. За этимъ домашнимъ хозяйствомъ наблюдаетъ директоръ и *дежурный* инспекторъ изъ учителей. Дежурятъ учителя понедѣльно и въ дежурствахъ принимаетъ участіе самъ директоръ. Учителя, конечно, живутъ въ заведеніи. Хозяйственныя обязанности между воспитанниками раздѣляются и понедѣльно, и по мѣсячно, и на болѣе долгіе сроки, смотря по роду обязанностей. Всѣ эти положенія такъ разумны, что очень было бы желательно видѣть ихъ и въ нашихъ учительскихъ институтахъ.

Веттингенская семинарія очень много заботится о томъ, чтобы не допустить къ своимъ воспитанникамъ праздности и скуки, дать имъ хорошія привычки и облагородить ихъ характеры разумною жизнью въ заведеніи. Просматривая годовые дневники занятій семинаріи [1]), я понялъ, откуда берется тотъ приличный видъ, который особенно поразилъ меня въ Веттингенскихъ воспитанникахъ. Вы видите въ дневникахъ безпрестанно то вокальные и инструментальные концерты, въ которыхъ принимаютъ дѣятельное участіе учителя и ихъ семейства; то общія прогулки цѣлаго заведенія, иногда довольно отдаленныя, какъ, напримѣръ, въ Куръ; то посѣщеніе окрестныхъ народныхъ собраній, на которыхъ Веттингенскіе хоры играютъ почетную роль; домашніе спектакли, литературно-музыкальные вечера каждое воскресенье и т. д. Все это вмѣстѣ содѣйствуетъ образованію той мирной, дѣятельной и той облагораживающей жизни заведенія, которая такъ могущественно дѣйствуетъ на характеры молодыхъ людей. Но, устраивая всѣ подобныя общественныя занятія и удовольствія въ заведеніи, должно болѣе всего заботиться о томъ, чтобы они не приняли бы характера дѣтскихъ увеселеній, на которыя начальство смотритъ свысока, или, что еще хуже, не приняли бы характера потѣхи начальства дѣтскими увеселеніями, какъ это, увы, иногда случается. При такомъ устройствѣ общественныя удовольствія заведенія не только не приносятъ пользы, но даже существенный вредъ: дѣти и молодые люди или тяготятся подобнаго рода увеселеніями, или, что еще хуже, пріучаются быть скоморохами, на потѣху начальства. Я не видѣлъ

[1]) Programm des Lehrerseminars im Wettingen. 1860 und 1861.

увеселеній въ Веттингенѣ, но судя по тому, что видѣлъ здѣсь въ другихъ мѣстахъ, и по характеру директора, вполнѣ убѣжденъ, что какъ онъ, такъ и учители принимаютъ самое искреннее и серьезное участіе во всѣхъ этихъ увеселеніяхъ, не боясь уронить своего значенія передъ воспитанниками, потому что это значеніе основывается вовсе не на важной начальнической физіономіи.

Теперь остается мнѣ сказать нѣсколько словъ объ устройствѣ сельско-хозяйственныхъ работъ въ Веттингенской семинаріи.

Кантонъ даетъ семинаріи пятьдесятъ *юхортовъ* [1]) удобной земли, состоящей въ садахъ, лугахъ, поляхъ и лѣсѣ. Этой земли достаточно для того, чтобы содержать на ней отъ двѣнадцати до пятнадцати штукъ скота и производить всѣ овощи, необходимыя для заведенія, а равно доставлять молоко, плоды, значительную часть хлѣба и около 2,000 фр. денежнаго дохода въ годъ для уплаты за наемъ земли. Система хозяйства—шестипольная.

Всѣ работы производятся самими воспитанниками, которымъ въ помощь придаются два наемныхъ работника. Для производства сельскихъ работъ воспитанники каждаго класса раздѣляются на отдѣленія. Въ каждомъ отдѣленіи назначается *старшій*: онъ наблюдаетъ за работами, заботится о цѣлости орудій и т. д Работы распредѣляются такъ, что на каждаго воспитанника приходится не болѣе полутора часа полевой работы въ день, и всѣ небольшія работы исполняются между часами учебныхъ занятій и вечеромъ послѣ ученья При наступленіи большихъ полевыхъ работъ, какъ, напр., жатвы, сѣнокоса и проч., директоръ можетъ отмѣнить учебные часы. Впрочемъ, просматривая дневникъ заведенія, я нахожу, наприм., что сѣнокосъ оконченъ въ два дня, жатва тоже: потеря времени, слѣдовательно, очень незначительная. Восемьдесятъ здоровыхъ, молодыхъ, дѣятельныхъ работниковъ могутъ сдѣлать очень много въ шесть, семь часовъ работы.

Кромѣ общихъ полей, на которыхъ работаютъ воспитанники отдѣленіями, отведено имъ еще особое поле, исключительно назначенное для опытовъ. Въ этомъ полѣ дается каждому воспитаннику отдѣльный кусокъ земли, въ 4,800 квадр. фут. Обработка этого куска служитъ воспитаннику практическимъ объясненіемъ уроковъ

[1]) Юхортъ—сорокъ тысячъ квадр. фут.

сельскаго хозяйства. Каждый воспитанникъ ведетъ подробную исторію обработки своего куска и успѣховъ своего маленькаго хозяйства. За особенно тщательную обработку директоръ назначаетъ небольшую премію.

Всѣми сельско-хозяйственными работами завѣдываетъ учитель естественныхъ наукъ. Онъ ведетъ полный и подробный отчетъ всего хозяйства. Всѣ орудія и сельско-хозяйственные запасы находятся подъ присмотромъ избранныхъ для того воспитанниковъ. Ближайшій присмотръ надъ садомъ, огородомъ и разсадникомъ деревьевъ принадлежитъ садовнику заведенія, который и объясняетъ воспитанникамъ на практикѣ садовыя и огородныя работы.

Нашъ проектъ также назначаетъ для воспитанниковъ учительскихъ институтовъ сельскія работы, но не опредѣляетъ ничего болѣе. Если сельскія работы дѣйствительно найдутъ себѣ мѣсто въ нашихъ учительскихъ институтахъ, то руководителей для этихъ работъ можно было бы подготовлять въ Горыгорецкомъ институтѣ, устроивъ при немъ особое отдѣленіе для такихъ занятій, при которыхъ имѣлось бы въ виду и педагогическое назначеніе учащихся.

Я мало видѣлъ Веттингенъ; остался не совсѣмъ удовлетворенъ его учебною частью, насколько могъ ознакомиться съ нею изъ недолгаго личнаго обзора и изъ программъ; но долженъ сознаться, что нигдѣ не удавалось мнѣ видѣть такъ здраво развитыхъ молодыхъ людей, и я совершенно бы остался доволенъ Веттингеномъ, если бы позабылъ, что на немъ, кромѣ общей воспитательной обязанности, лежитъ спеціальная обязанность подготовлять педагоговъ. Мнѣ невольно пришло на мысль, когда я оставлялъ Веттингенъ: что если бы въ эту здоровую, сильную, воспитательную сельско-хозяйственную сферу внести поэтическій элеменъ фрёлиховской школы и строгую методу Мюнхенбухзее! Но такъ какъ совершенства нѣтъ нигдѣ, то можно сказать, что земледѣльческій Арговійскій кантонъ находитъ наилучшее удовлетвореніе учебныхъ потребностей своего сельскаго населенія въ Веттингенѣ, а въ г. Кеттигерѣ такого воспитателя, котораго и замѣнить, кажется, невозможно. Удивляешься, право, какъ здѣсь всѣ люди на своихъ мѣстахъ и всѣ заведенія достигаютъ цѣли, для которой устроены!

ПИСЬМО СЕДЬМОЕ.

Цюрихъ.

Цюрихъ очень характерный городъ. Путешественники сравниваютъ его то съ Венеціею, то съ Манчестеромъ, то называютъ швейцарскими Афинами. И дѣйствительно, въ Цюрихѣ есть по одной чертѣ каждой изъ этихъ мѣстностей, но только по одной не болѣе, и много своего собственнаго.

Венецію Цюрихъ можетъ напомнить множествомъ мостовъ, перекинутыхъ черезъ зеленый, шумный, быстрый Лиммать, стрѣлою вылетающій изъ Цюрихскаго озера;—Венецію въ Цюрихѣ также напоминаютъ дома, уходящіе въ воду своими каменными стѣнами, фабрики, выстроенныя на сваяхъ посреди рѣки, множество лодокъ, скользящихъ подъ арками мостовъ и домовъ. Но гдѣ же въ Цюрихѣ опустѣлые, безполезные дворцы венеціанскихъ вельможъ, гдѣ лѣнивыя, скитающіяся отъ нечего дѣлать гондолы, гдѣ австрійскіе бѣлые мундиры? Нѣтъ въ Цюрихѣ ничего, что могло бы напомнить площадь св. Марка, а древній цюрихскій соборъ, гдѣ въ нишѣ сидитъ неуклюжій Карлъ Великій въ золотой коронѣ, положивъ мечъ на колѣна, не имѣетъ ничего художественнаго. Въ Цюрихѣ ничто не валится, не разрушается, а напротивъ, все строится, и новое закрываетъ окончательно средневѣковую старину, которая едва уже выглядываетъ кое-гдѣ, то крытымъ мостомъ, то остаткомъ стѣны, то почернѣлою башнею.

Цюрихъ называютъ Манчестеромъ потому, что все населеніе кантона преимущественно фабричное, и что хлопчатобумажныя и шелковыя ткани расходятся отсюда по цѣлому свѣту, соперничая съ англійскими и французскими. Но Цюрихъ вовсе не имѣетъ того закоптѣлаго вида громадной фабрики, которымъ отличается Манчестеръ, и цирюхскіе фабричные люди вовсе не похожи на манчестерскихъ фабричныхъ. Цюрихскія фабрики раскинуты широко по холмистымъ, амфитеатромъ подымающимся, берегамъ очаровательнѣйшаго изъ озеръ, спрятаны между лѣсами, лугами, рощами, садами и виноградниками; перемѣшаны съ чистенькими дачками, которыя, какъ бѣлыя, блестящія чайки, разсѣлись по зеленымъ цвѣтущимъ берегамъ озера, то по одиночкѣ, по скатамъ

холмовъ, то группами у синей поверхности воды, а вдали за зелеными, густо населенными предгорьями высятся темносинія лѣсистыя горы, а изъ-за темносинихъ горъ грядами выглядываютъ вѣчные снѣга альпійскихъ великановъ. Цюрихскіе фабричные работаютъ у себя дома, подъ тѣнью своихъ плодовыхъ садовъ, и почти каждый домъ—маленькая фабрика. Вотъ почему эти фабричные не имѣютъ того угрюмаго или забубеннаго типа, который проглядываетъ уже и у насъ въ фабричныхъ мѣстностяхъ. Они скорѣе похожи на иныхъ нашихъ нѣмецкихъ ремесленниковъ: чистенькіе, аккуратные, тихіе, но съ твердымъ, упрямымъ сознаніемъ своего маленькаго достоинства. Пріятно смотрѣть на этихъ людей, когда они въ воскресенье, выпустивъ изъ-за галстуха на четверть бѣлые, какъ снѣгъ, воротнички рубашки, въ мѣшковатыхъ, но новыхъ сюртукахъ, въ сѣрыхъ шляпахъ и съ толстыми серебряными цѣпочками на франтовскихъ жилетахъ, мирными толпами гуляютъ по набережной Лиммата, или, сидя подъ тѣнистыми деревьями, любуются на свое хорошенькое озеро.

Швейцарскими Аѳинами зовутъ Цюрихъ потому, что въ немъ давно уже процвѣтаютъ учебныя заведенія великаго рода, что въ немъ устроена *политехническая школа* для всей Швейцаріи, и что въ немъ дѣйствительно сосредоточена такая ученая и учебная жизнь, какой вы не встрѣтите ни въ какомъ другомъ швейцарскомъ городѣ. Здѣсь на каждомъ шагу попадаются вамъ серьезныя, облагороженныя наукою личности; но если новое, еще неоконченное зданіе политехнической школы, царящее надъ городомъ, и напомнитъ, можетъ быть, кому-нибудь Аѳины, то цюрихскій республиканецъ развѣ по закону контраста можетъ привести вамъ на память красиваго, ловкаго, художественнаго аѳинянина. По наружности цюрихцы— самый не художественный народъ: это по большей части люди маленькаго роста, нерѣдко кривоногіе, поджарые, со впалою грудью, скуластые, подслѣповатые, плѣшивые;— нигдѣ не видалъ я столько людей маленькаго роста и плѣшивыхъ, сколько въ Цюрихѣ. Но въ этихъ выдавшихся впередъ подбородкахъ и высунувшихся скулахъ, въ этихъ маленькихъ глазахъ, выглядывающихъ изъ подъ нависшаго лба, проглядываетъ энергія Цвингли и Песталоцци, и если вы видѣли хорошіе портреты или бюсты этихъ великихъ людей, то вы знакомы отчасти съ типомъ цюрихцевъ.

Не напомнитъ звучной аөинской рѣчи и языкъ цюрихца— какое-то глухое шипѣнье, бормотаніе и мычанье. Цюрихцы, какъ будто, усвоили себѣ всѣ непріятные звуки нѣмецкаго діалекта, откинувъ все, что было въ немъ гармоническаго. Вообще, художественности и въ Цюрихѣ, и въ цюрихцахъ мало: но остановите перваго попавшагося вамъ на встрѣчу цюрихца, спросите его о чемъ бы то ни было, и будьте увѣрены встрѣтить такую внимательность къ вашимъ словамъ, такую истинную вѣжливость, безъ приторныхъ гримасъ, такую серьезную готовность услужить вамъ и умѣнье это сдѣлать, что, и не видавши школъ, вы догадаетесь, что цюрихскія школы должны быть очень хороши.

По пріѣздѣ въ Цюрихъ, я прежде всего запасся уставами и различными шульордиунгами, которые мнѣ съ величайшей готовностью выдали въ канцеляріи воспитательнаго совѣта; причемъ мнѣ невольно припомнилось, съ какимъ трудомъ получались у насъ разнаго рода оффиціальные документы. Я осмотрѣлъ въ Цюрихѣ женское городское училище, секундарную школу и двѣ первоначальныхъ; но прежде чѣмъ говорить о нихъ, опишу Кюстнахтскую семинарію, куда я отправился дня черезъ четыре. Это я сдѣлаю отчасти для того, чтобъ не перерывать уже начатаго мною описанія швейцарскихъ семинарій, а отчасти потому, что изъ Кюстнахтской семинаріи вышло и выходитъ до сихъ поръ новое устройство цюрихскихъ школъ.

Но прежде чѣмъ пароходъ довезетъ меня по чудному озеру до Кюстнахта, хорошенькаго мѣстечка, лежащаго въ получасѣ пути отъ Цюриха, я разскажу вамъ исторію этой семинаріи, которая тоже связана съ новѣйшей исторіей всего цюрихскаго народнаго образованія.

До іюльской революціи, имѣвшей такое сильное вліяніе на внутреннюю организацію почти всѣхъ швейцарскихъ кантоновъ, народное образованіе и въ цюрихскомъ кантонѣ было въ довольно плохомъ состояніи и мало соотвѣтствовало уже сильно развившейся промышленности цюрихцевъ. Вотъ что показывала оффиціальная коммисія, наряженная въ 1829 году для изслѣдованія состоянія сельскихъ школъ: „изученіе языка есть чистое заучиваніе на память и формалистика, безъ всякаго отношенія къ потребностямъ практической жизни; объ изъясненіи читаемаго и объ умственныхъ

упражненіяхъ нѣтъ и рѣчи; учителя сами не могутъ выражаться ни логически, ни ороографически правильно, и т. д.". Но энергическихъ мѣръ для исправленія такого положенія дѣлъ, тяжесть котораго начиналъ чувствовать самъ народъ, не было принято, пока не перемѣнилось само правительство, подъ вліяніемъ новаго духа, повѣявшаго на всю Швейцарію въ 1830 году. Въ этомъ же году народное собраніе поставило новому правительству одною изъ главныхъ задачъ—*основательное изученіе школъ*. Правительство энергически принялось за это дѣло, для котораго былъ у него подъ руками человѣкъ чрезвычайно способный, еслибы излишняя горячность, даже запальчивость, не мѣшали ему. Томасъ Шеръ, прибывшій въ Цюрихъ изъ Германіи, въ 1825 году, въ качествѣ главнаго учителя въ цюрихскомъ институтѣ слѣпыхъ, обратилъ уже на себя вниманіе новой методой языкоученія, которая, будучи введена въ цюрихскую школу для бѣдныхъ, успѣла выказать свои преимущества. Многіе учителя изъ Цюриха и окрестныхъ селеній собирались къ Шеру, по субботамъ, чтобы слушать его лекціи о преподаваніи отечественнаго языка по его новой методѣ, и вводили ее у себя въ школахъ. Правительство приглашало всѣхъ выражать свое мнѣніе о необходимыхъ реформахъ въ народномъ образованіи, причемъ извѣстный Нагелли выразилъ: „все, что въ нашихъ школахъ хорошо—незаконно; а все, что въ нихъ законно—дурно" [1]). Записка Шера, который такъ же, какъ и Нагелли, былъ избранъ членомъ *воспитательнаго совѣта*, не отличалась большою умѣренностью. Мы не будемъ перечислять всѣхъ радикальныхъ мѣръ, принятыхъ воспитательнымъ совѣтомъ — это повело бы насъ слишкомъ далеко, а скажемъ только, что одною изъ этихъ мѣръ было учрежденіе учительской семинаріи въ Кюснахтѣ, главнымъ наставникомъ (т. е. начальникомъ) которой былъ назначенъ Шеръ. Упомянемъ еще и о томъ, что въ то же время былъ учрежденъ *школьный синодъ* (Schulsynod), значеніе котораго такъ было опредѣлено закономъ: „Школьный синодъ есть оффиціальное собраніе всѣхъ членовъ школьнаго сословія (des Schulstandes). Цѣль синода: ободрять учителей къ исполненію ихъ призванія: обсуживать средства къ усовершенствованію народнаго

[1]) Handbuch der Pädagogik. Von T. Scherr. Zürich. 1847, s. 225.

образованія; представлять свои желанія и предположенія объ этомъ предметѣ правительственнымъ установленіямъ". Мы увидимъ далѣе, какъ важно было это установленіе и какъ своимъ могучимъ вмѣшательствомъ спасло оно школьныя реформы отъ грозившей имъ опасности со стороны людей, не перестававшихъ видѣть въ школахъ орудіе своихъ политическихъ стремленій и своихъ сектантскихъ убѣжденій. Шеръ не даромъ хвалится своимъ содѣйствіемъ учрежденію школьнаго синода: это значило ввести разъ навсегда въ правительственныя распоряженія по народному образованію правильное педагогическое вліяніе людей болѣе чѣмъ кто-нибудь компетентныхъ въ томъ дѣлѣ, и хотя отчасти дать самостоятельность народному образованію, давъ ему естественнаго и сильнаго защитника противъ всѣхъ возможныхъ партій, которыя, завладѣвая попеременно управленіемъ республики, прежде всего нападали на школу со своими, вовсе чуждыми педагогикѣ, стремленіями и, такимъ образомъ, нарушали ея спокойное, самобытное развитіе.

Обращаясь къ нашимъ реформамъ, мы не можемъ не припомнить безъ чувства живѣйшей благодарности, что и наше министерство народнаго просвѣщенія, приготовляясь къ реформамъ, прежде всего обратилось за мнѣніями, указаніями и совѣтами къ нашему педагогическому сословію, и тѣмъ самымъ возбудило въ немъ педагогическіе толки, мнѣнія и споры, благодѣтельные уже потому, что они обратили мысль нашего педагогическаго сословія на его главное, его спеціальное дѣло, о которомъ, нельзя не сознаться откровенно, мы думали едва ли не менѣе, чѣмъ объ испанскихъ дѣлахъ. Это возбужденіе педагогической мысли въ педагогическомъ сословіи уже само по себѣ очень важно, и мы увѣрены, что уже и теперь, вслѣдствіе одного только этого пробужденія педагогической мысли, уничтожено много злоупотребленій и сдѣлано много полезныхъ нововведеній въ нашихъ училищахъ. Но какого бы рода ни была реформа, которую, наконецъ, произведетъ наше министерство, оно не должно забывать, что исполнителями ея и продолжителями будутъ тѣ же педагоги-практики, что они способнѣе, чѣмъ кто-нибудь, оцѣнить ея хорошія и дурныя стороны, узнать причины ея приложимости или неприложимости къ практикѣ и выяснить потребности тѣхъ или другихъ измѣненій. Вотъ почему желательно было бы, чтобы министерство не дало снова

заглохнуть этой педагогической жизни, которую оно само же возбудило, и чтобы по введеніи той или другой реформы, въ видѣ уже положительнаго устава, наше педагогическое сословіе не заснуло прежнимъ глубокимъ сномъ, подъ тѣмъ предлогомъ, что уже не о чемъ болѣе разсуждать, что все уже закрѣплено законною формою и что снова можно только втихомолку осуждать то или другое учрежденіе, сваливая на него даже и свою собственную лѣнь или свое неумѣніе. Какъ бы ни были хороши наши школьные уставы и письменные распорядки, но при отсутствіи самостоятельной педагогической жизни въ педагогическомъ сословіи они принесутъ мало хорошихъ плодовъ. Правильно устроить педагогическую жизнь, открыть ей возможность законнымъ путемъ выражать свои мнѣнія и желанія, съ увѣренностью, что на это мнѣніе и желаніе будетъ обращено должное вниманіе и данъ отвѣтъ, дать средства самимъ педагогамъ развиваться и развивать далѣе свое спеціальное дѣло, не путаясь отъ нечего дѣлать въ непринадлежащія имъ области общественной жизни—вотъ, по нашему мнѣнію, одна изъ главнѣйшихъ задачъ реформы. При удачномъ рѣшеніи этой задачи, сама реформа, сколько бы въ ней ни было недостатковъ, скоро выправится и пойдетъ по настоящей своей, т. е. по педагогической дорогѣ, руководимая и педагогическою мыслью и педагогическою практикою людей, безпрестанно вращающихся въ этой сферѣ, отъ самыхъ высшихъ до самыхъ низшихъ, основныхъ ея слоевъ.

Шеръ стоялъ во главѣ всей школьной реформы, и дѣятельность его въ это время по-истинѣ изумительна: онъ подготовлялъ открытіе учительской семинаріи, организовалъ синодъ, писалъ проекты уставовъ, поручаемые ему воспитательнымъ совѣтомъ, издавалъ учебники, экзаменовалъ учителей, ревизовалъ школы и велъ самую жаркую полемику со своими врагами, а враговъ у него, какъ у всякаго дѣятельнаго человѣка, вдругъ выдвинувшагося впередъ и захватившаго большую область дѣйствій—было не мало. Полемика педагоговъ была до того горяча, что дѣла по оскорбленіямъ въ печати нѣсколько разъ доходили до судебнаго разбирательства: привыкнувъ обращаться съ дѣтьми, наставники часто усвоиваютъ себѣ докторальный тонъ, который переносятъ и въ литературу, а встрѣчая возраженія, рѣдко умѣютъ выслушивать ихъ хладнокровно и отвѣчать на нихъ съ достоинствомъ.

Въ 1832 году Шеръ открылъ уже учительскую семинарію въ Кюстнахтѣ, съ комплектомъ 50 учениковъ; но черезъ нѣсколько же недѣль число учениковъ возросло до 80, такъ какъ въ семинарію поступили добровольно до тридцати учительскихъ помощниковъ и учителей, уже состоящихъ при школахъ, для слушанія добавочнаго курса. Воспитательный совѣтъ съ своей стороны подготовлялъ школьное устройство и учебники для новыхъ учителей; причемъ первоначальный учебникъ нѣмецкаго языка Шера, библейская исторія учителя той же семинаріи Дендликера и книга школьнаго пѣнія Нагелли были признаны обязательными. Но при введеніи этихъ новыхъ учебниковъ, исключавшихъ прежнія азбуки со складами и прежніе катехизисы, случилось замѣчательное происшествіе, о которомъ пусть разскажетъ самъ Шеръ:

„Новые учебники, содержанія и цѣли которыхъ народъ не понималъ, новая метода, исключающая склады и связывающая чтеніе съ письмомъ, возбудили въ народѣ сильное вниманіе. Вѣковое употребленіе освятило для нихъ азбуку, катехизисъ и библію, и исключеніе этихъ книгъ изъ школьнаго употребленія казалось имъ нападеніемъ на религіозное образованіе. Обыкновенныя слова и простыя предложенія, взятыя изъ обиходной жизни, казались народу не только смѣшными, но и недостойными школы. Сначала крестьяне насмѣхались надъ именами животныхъ, выставленными на таблицахъ для чтенія; но когда увидали, что и, дѣйствительно, дѣти начали читать эти слова и предложенія, тогда во многихъ семействахъ и мѣстечкахъ начался серьезный ропотъ. Гдѣ учитель, пасторъ или какой-нибудь образованный человѣкъ имѣли вліяніе на народъ и гдѣ быстрые успѣхи дѣтей оправдали методу, тамъ это безпокойство скоро улеглось. Но гдѣ или учитель былъ недоволенъ новою методою и въ улучшеніи школы думалъ найти только возвышеніе своего жалованья, или гдѣ пасторъ съ неудовольствіемъ смотрѣлъ на новый порядокъ школьнаго дѣла, тамъ неудовольствіе въ народѣ возрастало и скоро выразилось въ открытомъ сопротивленіи закону“ [1]).

Начались собранія народа, явились краснорѣчивые защитники старыхъ школьныхъ методъ и учебниковъ, и въ нѣкоторыхъ мѣ-

[1]) Ibid. s. 234.

стахъ народъ согласился не посылать дѣтей въ новыя школы и объявилъ, что не будетъ платить штрафа, назначеннаго за такой проступокъ. Въ другихъ мѣстахъ неудовольствіе народное выразилось еще сильнѣе: собравшіяся толпы бросались въ школу, выламывали двери и выбрасывали въ окно шеровскія таблицы. Дѣло, наконецъ, дошло до того, что правительство республики сочло необходимымъ употребить силу, и здѣсь, едва ли не въ первый разъ въ исторіи педагогики, находимъ мы такія неумѣстныя слова, какъ баталіонъ пѣхоты, артиллерійская батарея и т. п. Драки, конечно, не было; зачинщиковъ выдержали подъ арестомъ, наказали штрафомъ и выпустили, а таблицы опять размѣстили по стѣнамъ школы. Справедливо ли или нѣтъ поступило въ этомъ случаѣ цюрихское республиканское правительство—предоставляемъ судить другимъ. Но намъ кажется, что можно было избѣжать этихъ, во всякомъ случаѣ, печальныхъ и неприличныхъ столкновеній, вводя новые методы и учебники не разомъ, а понемногу, туда, гдѣ уже были подготовленные для этого учителя, принимая новое въ видѣ пробы и оставляя на время и старое. Вообще, можно сказать, что Шеръ и его партія дѣйствовали уже слишкомъ круто, желая перевернуть народное образованіе въ какіе-нибудь три-четыре года; и потому не удивительно, что нажили себѣ много новыхъ враговъ, которые соединились съ партіей свергнутаго правительства, непотерявшей еще надежды возвратиться къ прежнему аристократическому порядку вещей, и съ партіей духовенства, смотрѣвшаго съ неудовольствіемъ на вмѣшательство свѣтскихъ властей въ школьное дѣло, хотя сама съ крайнимъ небреженіемъ обращалась съ этимъ дѣломъ, пока оно было у нея въ рукахъ. Особенно крута была мѣра, предпринятая въ отношеніи старыхъ учителей, уже состоявшихъ при мѣстахъ: всѣхъ ихъ потребовали къ экзамену въ особенно для того назначенную коммиссію и въ короткое время переэкзаменовали до 400 учителей, между которыми были старики, доживающіе свой седьмой десятокъ. Самъ Шеръ и нынѣшній директоръ семинаріи, тогда еще пасторъ, Фрисъ, были самыми дѣятельными членами этой коммиссіи. Учителя, не желавшіе подвергнуться экзамену, теряли право на пенсію. Сорокъ дней продолжался экзаменъ и, по окончаніи его, 75 учителей были уволены, получивъ, однако, пенсію.

Къ 445 стр.

Понедѣльникъ цюри[...]ой народной школы.

Утреннія занятія.

		Часы.	8–8¼	8¼–8½	8½–8¾	8¾–9	9–9¼	9¼–9½	9½–9¾	9¾–10	10–10¼	10¼–10½	10½–10¾	10¾–11	11–11¼	11¼–11½	
Элементарная школа.		Классы: 1-й.	Законъ Божій.						...ствен- ...я и						Гим-	на-	
		2-й.		Законъ Божій.						словес- ныя					сти-	ка.	
		3-й.			Законъ Божій.						упражне- нія.						
Реальная школа.		4-й.				Счетъ.						Отече-					
		5-й.					Счетъ.						ственный				
		6-й.						Счет...						языкъ.			

Вечернія занятія.

		Часы.	1–1¼	1¼–1½	1½–1¾	1¾–2	2–2¼	2¼–2½	2½–2¾	2¾–3¼	3¼–3½	3½–3, 40 м.	3, 40 м.—3, 50 м.	3, 50 м.—4.
Элементарные классы.		Классы: 1-й	Чтеніе.											
		2-й.		и										
		3-й.			письмо.				Рисованіе и					
Реальные классы.		4-й.				Ре-			чистописаніе.			Пѣ-		
		5-й.					а			Геоме-			нi-	
		6-й.						...			трія.			е.

Квадратики съ надписями показываютъ время занятій учителя съ у[...]ами. Въ соотвѣтствующихъ чистыхъ квадратикахъ означено время самостоятельнаго занятія учениковъ тѣмъ же предметомъ. Гдѣ нѣтъ квадратиковъ, тамъ уроки пре[...]

но, безъ сомнѣнія, самую ничтожную, какъ всѣ здѣшнія пенсіи. Оказалось, что нѣкоторые учителя не умѣли прочесть написаннаго на доскѣ крупными буквами, другіе не умѣли написать числа, состоящаго изъ трехъ цифръ, третьимъ имена Лютера и Цвингли были вовсе неизвѣстны, хотя прежнее образованіе и хвалилось именно своимъ религіознымъ наставленіемъ. Что касается до реальныхъ знаній, то отвѣты были иногда до крайности забавны: трехъ знаменитыхъ освободителей Швейцаріи называли Каспаромъ, Мельхіоромъ и Бальтазаромъ, въ Земпахской битвѣ убивали Голіафа, Базель оказывался на берегу моря и т. п. Но чѣмъ большія язвы открывались въ народномъ образованіи, тѣмъ болѣе раздражались тѣ, которые до сихъ поръ прикрывали эти язвы своими мантіями, и противъ Шера и его партіи стали распространяться самые опасные слухи, конечно, направленные къ тому, чтобы показать, что Шеръ и его семинаристы поставили себѣ задачею распространять безвѣріе въ подростающемъ поколѣніи. Неудовольствіе возрастало, вообще противъ новаго правительства и въ особенности противъ воспитательнаго совѣта; но когда этотъ совѣтъ пригласилъ, въ 1839 году, доктора Штрауса на каѳедру догматики въ Цюрихѣ, то неудовольствіе стало формироваться въ возстаніе. Страшныя слова „христіанская религія въ опасности" стали раздаваться повсюду, особенно тѣми лицами, чьи интересы были дѣйствительно въ опасности; появились собранія съ шумными демонстраціями, и духовенство до того взволновало народъ, что воспитательный совѣтъ поспѣшилъ отказать Штраусу. Но разъ взволнованныя массы этимъ не удовлетворились и перенесли свои нападенія на другія мѣры новаго правительства, и въ особенности на мѣры по народному образованію. Противъ Шера и его семинаріи поднялась цѣлая буря, такъ что Шеръ получилъ увѣдомленіе отъ правительства, что самъ онъ и его симинарія въ опасности. Но толпы народа, миновавъ Кюстнахтъ, устремились къ Цюриху, и правительство, не доживъ до законнаго термина новыхъ выборовъ, пало. Новое реакціонное правительство было такого рода, что Шеру нечего было и думать продолжать свою дѣятельность и онъ удалился въ свое маленькое помѣстье, возлѣ Констанца. Начались преслѣдованія противъ новыхъ учителей; семинарія была поручена человѣку, отъ котораго можно было ожи-

дать, что онъ повернетъ все на старый ладъ. При этомъ оказалось, однако, что новыя начала, посѣянныя Шеромъ и его партіею, пустили уже глубокіе корни и что учительское сословіе успѣло уже сформироваться въ дружную общину. Учители, собираясь въ разныхъ мѣстахъ, поддерживаемые истинными друзьями народнаго образованія, громко и торжественно заявляли свое сочувствіе Шеру и его принципамъ и протестовали противъ ретроградныхъ мѣръ реакціоннаго правительства. Толпы цюрихскихъ педагоговъ ежегодно совершали путешествіе въ имѣніе Шера, и онъ, хотя и оставался вдали, но имѣлъ сильное вліяніе на ходъ дѣлъ. Однако же все это противодѣйствіе партіи истинно образованныхъ людей вновь установившемуся реакціонному правительству нигдѣ не переходило законныхъ предѣловъ, и правительство просуществовало спокойно до новыхъ выборовъ. Партія реакціонная дѣйствовала революціонными средствами; партія прогресса только мирно разъясняла дѣло, и при новыхъ выборахъ, въ 1846 году, дѣло было выиграно ею вполнѣ. Народъ, страсти котораго мало-по-малу улеглись, понялъ, наконецъ, свои истинные интересы, и съ тѣхъ поръ начала, положенныя Шеромъ и его друзьями, безпрепятственно продолжаютъ развиваться. Шеръ не воротился уже въ Цюрихъ: но на мѣсто его директоромъ семинаріи былъ назначенъ его товарищъ и другъ, бывшій пасторъ Фрисъ, который, сложивъ духовное званіе, вполнѣ посвятилъ себя педагогическому дѣлу. Какъ въ семинаріи, такъ и во всѣхъ другихъ учебныхъ заведеніяхъ, на каждомъ шагу, вспоминаютъ Шера — повсюду господствуютъ его педагогическіе принципы, его системы, его учебники.

Но вотъ и Кюстнахтъ—привлекательное, бѣленькое, фабричное мѣстечко на самомъ берегу озера; въ нѣсколькихъ саженяхъ отъ него, подлѣ старинной церкви іоаннитскихъ рыцарей, —семинарія, пережившая свой бурный періодъ и процвѣтающая теперь мирно подъ управленіемъ доктора Фриса. Зданіе семинаріи - старое (въ немъ помѣщался еще іоаннитскій капитулъ), но передѣлано совершенно заново: все очень чисто, просто и необыкновенно практично. Г-нъ Фрисъ — мужчина лѣтъ сорока пяти, плотный, довольный жизнью, очень любезный и внимательный къ посѣтителю до того, что становится совѣстно и, при нашихъ русскихъ при-

вычкахъ, все кажется, не принимаютъ ли тебя за какого-нибудь оффиціальнаго визитатора. Г. Фрисъ, какъ я уже сказалъ, былъ прежде пасторомъ; но большинство пасторовъ его очень не долюбливало. Теперь онъ хотя и сложилъ съ себя пасторское званіе, но, какъ теологъ, самъ преподаетъ религію въ высшихъ классахъ, развивая преимущественно историческую сторону религіознаго ученія; въ низшихъ классахъ религію преподаютъ учители — такъ что пастора въ заведеніи нѣтъ. Кромѣ религіи, г. Фрисъ преподаетъ въ семинаріи психологію и педагогику.

Я изъявилъ желаніе видѣть прежде всего образцовую школу, и г. Фрисъ повелъ меня туда, объяснивъ дорогою, что теперь ихъ школа стала также элементарною школою мѣстечка, въ которомъ, кромѣ того, есть еще другая элементарная школа и секундарное училище (въ такомъ маленькомъ мѣстечкѣ — три школы, изъ которыхъ одна секундарная!). Образцовая школа въ десяти шагахъ отъ семинаріи. Въ школѣ до 70-ти учениковъ и ученицъ, раздѣленныхъ на шесть классовъ, и одинъ учитель. Я познакомился уже прежде, по уставамъ, съ необыкновенно сложнымъ устройствомъ цюрихской народной школы и очень желалъ видѣть на дѣлѣ, какъ одинъ учитель справляется разомъ съ шестью классами. На мою бѣду, въ то утро, ежедневной школы не было а былъ только дополнительный классъ (Erhänzungsschule); впрочемъ, послѣ обѣда должны были собраться ежедневные классы.

Я намѣренъ когда-нибудь поговорить отдѣльно о цюрихской народной школѣ; но и здѣсь долженъ сказать о ней нѣсколько словъ, чтобы мой дальнѣйшій разсказъ былъ ясенъ для читателя.

Цюрихская народная школа состоитъ изъ школъ *ежедневной* и *дополнительной*: послѣдняя собирается только два раза въ недѣлю по утрамъ. Ежедневная школа раздѣляется на шесть годовыхъ классовъ, такъ что дѣти остаются въ ней отъ *шести* лѣтъ до *двѣнадцати*. Если, по достиженіи такого возраста, дитя не поступаетъ въ высшую секундарную школу, то оно по закону обязывается еще *три* года посѣщать школу въ дополнительномъ классѣ, два раза въ недѣлю. Вотъ на этотъ-то дополнительный классъ я и попалъ.

Около 25-ти учениковъ и ученицъ сидѣли за длинными скамьями въ чистой, необитой обоями комнатѣ. На печкѣ глобусъ изъ ши-

фера; въ углу шкафъ съ маленькимъ собраніемъ по естественнымъ наукамъ; на стѣнахъ карты, читальныя таблицы Шера, хитрое расписаніе уроковъ, гдѣ ежедневныя занятія учителя, съ шестью совмѣстными классами, расписаны по минутамъ; такъ, напримѣръ: начиная классъ съ 8-ми часовъ утра, учитель занимается закономъ Божіимъ четверть часа съ первымъ классомъ элементарной школы, потомъ четверть часа со вторымъ и столько же съ третьимъ; потомъ непосредственно же занимается ариѳметикою по четверти же часа съ четвертымъ, пятымъ и шестымъ классами реальной школы; такъ что въ продолженіе шести четвертей часа, отъ 8 до $9^1/_2$, онъ перезанимается со всѣми классами школы. Вслѣдъ затѣмъ непосредственно же, безъ отдыха, начинаетъ снова заниматься съ первымъ, вторымъ и третьимъ классами элементарной школы умственными и словесными упражненіями (Denk- und Sprech-Uebungen), съ каждымъ по четверти часа (слѣдовательно, отъ $9^1/_2$ до $10^1/_4$ часа); а потомъ также по четверти часа (т. е. отъ $10^1/_4$ до 11 час.), отечественнымъ языкомъ съ тремя послѣдовательными классами. Въ одиннадцать часовъ реальная школа уходитъ, а элементарная, всѣ три класса вмѣстѣ, занимается полчаса ґимнастикою. Послѣ обѣда начинается та же исторія и продолжается отъ часу до половины четвертаго. Вотъ вамъ для образца понедѣльникъ учителя цюрихской школы:

(*Смотри таблицу на стр. 440—441*).

При взглядѣ на такое расписаніе занятій, самъ собою рождается вопросъ: возможно ли такое безпрерывное и напряженное занятіе для учителя, при которомъ онъ, черезъ каждые четверть часа мѣняя классъ, долженъ еще распорядиться, чтобы всѣ прочіе классы не остались безъ дѣла, и посмотрѣть, что они сдѣлали? Судя по тому, что я видѣлъ, могу отвѣчать на этотъ вопросъ утвердительно. Возможно, во-первыхъ, при той помощи, которую въ этомъ случаѣ оказываютъ учебники Шера, давая множество самостоятельныхъ занятій ученикамъ, и, во-вторыхъ, при навыкѣ со стороны учителя и учениковъ. Но если бы спросили меня, совѣтую ли я ввести такое же, по минутамъ разсчитанное, преподаваніе въ нашихъ школахъ, то я прямо отвѣчалъ бы *нѣтъ*: и не потому только нѣтъ, что у насъ долго еще не будетъ спе-

ціально приготовленныхъ для такого преподаванія учителей и учебниковъ, долго не будетъ и подобныхъ шестилѣтнихъ обязательныхъ народныхъ школъ; но и потому, что вообще такое преподаваніе слишкомъ уже механизируетъ ученье и страшно утомляетъ учителя. Если выполнить въ точности подобную программу, то школа дѣйствительно будетъ двигаться съ правильностью сложной фабричной машины (можетъ быть, именно она особенно нравится промышленнымъ цюрихцамъ, у которыхъ что домъ—то и фабрика); но за то оживляющій духъ ученія можетъ легко улетѣть. Однакожъ не надобно забывать, что порядокъ и систематичность—одни изъ главныхъ условій успѣха школы и что учитель долженъ приноровить свою дѣятельность къ дѣйствительнымъ потребностямъ школъ, а не вести школу сообразно своимъ измѣнчивымъ желаніямъ и еще тѣмъ менѣе по дѣтской прихоти самихъ дѣтей. Ученіе дѣтей стоитъ на границѣ между искусствомъ и мастерствомъ и должно имѣть какъ свободу перваго, такъ и регулярность второго. Здѣсь, какъ и во многомъ другомъ, золотая середина будетъ лучшимъ путемъ. Если бы цюрихская школа, вмѣсто шести классовъ, поручила одному учителю не болѣе трехъ и, вмѣсто четверти часа на занятія съ однимъ классомъ, назначала не менѣе получаса, то я вовсе не нашелъ бы, что сказать противъ такого порядка. Но замѣчу еще разъ, что для такого совершенно раціональнаго преподаванія необходимы три условія: 1) правильно организованная школа съ правильнымъ пріемомъ и выпускомъ дѣтей; 2) нарочито для такого преподаванія составленные учебники; 3) спеціально къ нему приготовленные преподаватели.

Познакомивъ читателя отчасти съ устройствомъ народной школы цюрихскаго кантона, отъ которой образцовая школа кюснахтской семинаріи ничѣмъ не отличается, я позволю себѣ продолжать описаніе того, что видѣлъ.

Г. Мюллеръ дѣйствительно образцовый учитель. Онъ не только многосторонне образованный и очень умный человѣкъ, но и совершенно выработавшійся преподаватель. Это самое мѣсто занималъ прежде г. Рюгъ, теперешній директоръ мюнхенбухзейской семинаріи, съ которымъ мы уже прежде познакомили читателя; безъ сомнѣнія, и г. Мюллеру предстоитъ подобная же карьера. Но г. Мюллеръ представляетъ совершенно не тотъ строго-методическій

типъ педагога, какой мы видѣли въ г. Рюгѣ: это необыкновенно гуманный, необыкновенно приличный человѣкъ, истый воспитанникъ г. Фриса и кюстнахтской семинаріи: онъ властвуетъ въ школѣ не строгостью логики, не внѣшнею силою методы, но своимъ гуманнымъ характеромъ, приличіемъ манеры, занимательностью изложенія, тѣмъ, что умѣетъ приблизить къ себѣ дѣтей и внушить имъ расположеніе и уваженіе къ себѣ. Онъ, его манера, его изложеніе, его обращеніе *нравятся* дѣтямъ — они охотно бѣгутъ къ нему; когда онъ проходитъ по двору, здороваются съ нимъ, весело улыбаясь, жмутъ ему руку, но въ то же время исполняютъ быстро и точно его кроткое приказаніе. Какой-то особенный, джентльменскій типъ лежитъ на всей кюстнахтской семинаріи и ея воспитанникахъ. Семинарія эта не только приготовляетъ хорошихъ учителей, но воспитываетъ отлично образованныхъ молодыхъ людей; я познакомился въ Цюрихѣ, и довольно близко, съ нѣсколькими воспитанниками кюстнахтской семинаріи и у всѣхъ замѣтилъ сильно пробужденную любовь къ наукѣ и ученымъ занятіямъ; а цюрихскій воздухъ необыкновенно способенъ питать и удовлетворять такую любовь; но что годится для крошечнаго цюрихскаго кантона съ его необыкновенно развитымъ промышленнымъ бытомъ, съ его крошечною территоріею, представляющею какъ бы одинъ городъ, лежащій посреди садовъ, полей и виноградниковъ, то не годится даже для другихъ, болѣе сельскихъ, швейцарскихъ кантоновъ, а тѣмъ болѣе для насъ. Это, впрочемъ, никакъ не значитъ, чтобы мы не могли занять многаго у кюстнахтской семинаріи: можно отовсюду брать полезное, но только надо умѣть примѣнять. Напротивъ, я даже въ особенности совѣтую посѣщать кюстнахтскую семинарію тѣмъ изъ русскихъ молодыхъ людей, которые желаютъ приготовить себя за границею къ педагогической дѣятельности.

Господинъ Мюллеръ, какъ я уже сказалъ, типическій воспитанникъ кюстнахтской семинаріи; въ его разговорѣ слышится человѣкъ глубоко образованный и который не перестаетъ образовываться. Въ его преподаваніи и обращеніи съ дѣтьми есть что-то неуловимо пріятное, веселое и серьезное, мягкое; но, въ то же время, покоряющее вниманіе и волю воспитанника. Онъ уже достигъ той педагогической высоты, когда всякая метода исчезаетъ въ личности педагога и когда изъ этой личности появляется всякій разъ

совершенно самостоятельный тотъ пріемъ, который нуженъ въ данномъ случаѣ. Такой высокій педагогъ уже творитъ методу, а не руководится ею; онъ достигъ уже источника всѣхъ методъ—глубокосмысленной основной педагогической идеи.

Желалъ бы я очень, чтобы графъ Толстой пріѣхалъ сюда и посмотрѣлъ, какъ дѣти любятъ господина Мюллера и съ какимъ удовольствіемъ бѣгутъ они въ школу; можетъ быть, тогда графъ Толстой не сказалъ бы, что дѣти ненавидятъ учителей во всѣхъ принудительныхъ заграничныхъ школахъ. Редакторъ Ясной Поляны, какъ мнѣ помнится, говоритъ также, что народъ заграницей ненавидитъ принудительныя школы; но если ему знакомы конституціи швейцарскихъ кантоновъ, то мы не понимаемъ, какъ онъ объясняетъ себѣ существованіе принудительной школы у швейцарцевъ, гдѣ вся власть принадлежитъ самому народу и гдѣ отъ него совершенно зависѣло бы уничтожить принудительность школъ. Статейка графа Толстого попалась намъ въ Швейцаріи, и мы съ изумленіемъ прочли его рѣшительные приговоры иностраннымъ школамъ. Нравятся ли графу Толстому эти школы, или нѣтъ — это его дѣло: школа—такое явленіе, къ пониманію котораго надо быть хотя нѣсколько приготовленнымъ; но зачѣмъ же уродовать факты, зачѣмъ же говорить о той ненависти къ школамъ и дѣтей, и родителей, которой въ Германіи нѣтъ, а въ Швейцаріи, гдѣ всѣмъ распоряжается самъ народъ, и быть не можетъ? Графъ Толстой, вѣроятно, позабылъ, что за-границу проведена теперь желѣзная дорога и что повѣрка привозимыхъ изъ-за границы извѣстій стала чрезвычайно легкою.

Господинъ Мюллеръ читалъ съ учениками разсказъ; потомъ, подъ диктовку учениковъ, учитель записывалъ главныя, основныя мысли разсказа; затѣмъ слѣдовали бесѣды о каждой изъ этихъ мыслей, и потомъ ученики передавали весь разсказъ, но передавали очень своебразно, внося въ него все то, что было выработано ими въ классѣ вмѣстѣ съ учителемъ. Вслѣдъ затѣмъ, учитель собралъ учениковъ и ученицъ у доски и, написавъ на ней: „*потребности человѣка*“, сталъ спрашивать, какія они знаютъ потребности; названная дѣтьми потребность также записывалась на доскѣ; причемъ отлично было уяснено дѣтямъ понятіе необходимаго, полезнаго, роскошнаго, излишняго и т. под. Далѣе, стали

толковать о каждой изъ потребностей отдѣльно. Господинъ Мюллеръ такъ ведетъ эти бесѣды, что онѣ становятся очень умнымъ и занимательнымъ разговоромъ. Изъ всего этого возникла письменная задача для домашняго занятія учениковъ; однако же, я долженъ сказать, что отъ учениковъ такого превосходнаго учителя, пробывшихъ уже шесть лѣтъ въ школѣ, я ожидалъ болѣе, чѣмъ слышалъ. Не обинуясь, замѣтилъ я это, послѣ класса, господину Мюллеру, и онъ отвѣчалъ мнѣ, что мое замѣчаніе совершенно справедливо; но что въ классѣ были только самые слабые изъ учениковъ и учениць, потому что все лучшее и даже посредственное переходитъ въ секундарную школу, такъ что дополнительная школа посѣщается только самыми слабыми.

Господинъ Фрисъ пришелъ за мною и, пригласивъ меня къ обѣду, предложилъ осмотрѣть до обѣда зданіе семинаріи.

Все устроено отлично, вездѣ необыкновенная чистота, но особеннаго вниманія заслуживаетъ устройство спаленъ, которыя я рекомендую будущимъ строителямъ нашихъ семинарій; въ одномъ только Кюстнахтѣ я нашелъ такое устройство, но знаю, что и въ Германіи многіе уже намѣрены ему подражать. Спальни вовсе не имѣютъ того казарменнаго вида, который такъ непріятно поражаетъ во многихъ учебныхъ заведеніяхъ; каждая обширная спальня разбита на отдѣльные углы, или лучше сказать—альковы; постели отдалены одна отъ другой большими шкафами, такъ что каждому семинаристу уютно, а между тѣмъ они всѣ вмѣстѣ. Я спросилъ г. Фриса: почему его семинаристы не размѣщены такъ же, какъ въ Веттингенѣ, по отдѣльнымъ комнатамъ, гдѣ они и учатся и спятъ.

„Я убѣжденъ, отвѣчалъ мнѣ г. Фрисъ, что не только непріятно, но даже вредно заниматься въ той комнатѣ, гдѣ спишь; гораздо лучше придти утромъ въ свѣжую комнату съ неиспорченнымъ воздухомъ; а во-вторыхъ, и шалостей, которыя иногда заводятся по спальнямъ, здѣсь быть не можетъ, и наблюденіе легче“.

Комнаты для занятій очень удобны; посреди покатый на обѣ стороны столъ съ черными ящиками, полки для книгъ и стулья. Воспитанники сами убираютъ свои постели, чистятъ себѣ платье и сапоги, но всѣ черныя работы исполняются прислугою, которой здѣсь болѣе, чѣмъ въ Веттингенѣ или Мюнхенбухзее. Но не на-

добно забывать, что и жалованье цюрихскихъ учителей гораздо выше, такъ что, среднимъ числомъ, учитель первоначальной народной школы, кромѣ готовой квартиры, отопленія и огорода, получаетъ до 2.000 франковъ въ годъ. Закономъ положено было только 700 франковъ; но общины, соперничая между собою и желая привлечь лучшихъ учителей, подняли жалованье, и иныя весьма значительно; а по закону община имѣетъ право возвысить жалованье учителю, но не можетъ уже потомъ уменьшить его, не только для того учителя, которому жалованье было прибавлено, но и для преемниковъ. Осмотрѣвъ заведеніе, г. Фрисъ повелъ меня въ садъ, гдѣ расположенъ огородъ и виноградники: послѣдніе особенно хороши. Г. Фрисъ гордится ими, но не позволяетъ своимъ семинаристамъ слишкомъ о нихъ заботиться, потому что для ухода за виноградомъ нужно особенное искусство.

Хлѣбопашества и сѣнокоса при семинаріи нѣтъ, да и вообще кюстнахтскіе семинаристы въ полѣ работаютъ мало; главное вниманіе здѣсь обращено на умственное образованіе и на искусство, особенно на музыку. Г. Фрисъ полагаетъ, кажется, что физическая работа задерживаетъ умственное развитіе, но я полагаю, что это не совсѣмъ справедливо: нужно только соблюдать извѣстную мѣру—и полевыя работы будутъ, напротивъ, содѣйствовать этому развитію.

Порядокъ дня въ Кюстнахтѣ такой. Воспитанники встаютъ въ 6-ть часовъ утра, зимою въ $7^1/_2$, черезъ полчаса они должны быть уже въ залѣ, гдѣ директоръ читаетъ молитву, потомъ воспитанники идутъ по своимъ комнатамъ и учатся; за ученьемъ ихъ и приготовленіемъ къ урокамъ никто не смотритъ: дѣлай, что хочешь, и одно только условіе—не мѣшай другимъ. Но, вообще, воспитанники занимаются очень прилежно; здѣсь главная побудительная причина занятій—нужда: неуспѣвшій воспитанникъ исключается, и при этомъ пропадаютъ не только всѣ деньги, которыя онъ платилъ въ конвиктъ, но онъ долженъ еще заплатить тотъ излишекъ, который истратила на него казна. Кромѣ того, $^3/_4$ здѣшнихъ воспитанниковъ—стипендіаты правительства и, при слабомъ прилежаніи или дурномъ поведеніи, легко могутъ потерять стипендію, чего эти небогатые люди очень боятся: здѣсь гораздо ранѣе, чѣмъ у насъ, развивается въ молодомъ человѣкѣ сознаніе полной

необходимости добыть самому себѣ кусокъ хлѣба и самостоятельно проложить себѣ дорогу. Это, конечно, Brodstudium, но если оно не переходитъ въ крайность, то еще не бѣда. Швейцарцы, вообще, чрезвычайно расчетливый народъ, и эта расчетливость развивается очень рано даже въ дѣтяхъ. Во многихъ пансіонахъ французскихъ кантоновъ нѣтъ почти другихъ наказаній, кромѣ денежныхъ штрафовъ: за каждую шалость, за каждую неисполненную обязанность вычитаютъ 5 сантимовъ (5 к. асс.) изъ той суммы, которую отецъ назначаетъ на карманныя деньги сыну (назначается въ мѣсяцъ не болѣе двухъ франковъ), и эта финансовая мѣра отлично поддерживаетъ дисциплину.

Отъ 8 до 11, иногда до 12—классные уроки, въ 12 часовъ обѣдъ; до 2 часовъ каждый дѣлаетъ, что хочетъ; отъ 4 до 5—классные уроки; отъ 5 до 9 каждому оставляется на волю употреблять свое время.

Г. Фрисъ очень практическій человѣкъ, человѣкъ разсудка, утилитарный, если можно такъ выразиться, и современный человѣкъ; онъ вводитъ своихъ воспитанниковъ въ жизнь, какъ она есть. Я увѣренъ, что это заведеніе многимъ изъ нашихъ понравится; но я держусь того мнѣнія, что настоящая современность заведенія состоитъ именно въ томъ, чтобы оно было современно возрасту: чтобъ въ дѣтскомъ заведеніи дышало дѣтство, а въ юношескомъ—юность, слѣдовательно, нѣкоторою мечтательностью, стремленіемъ впередъ, утопіею, если хотите, потому что юность—пора утопій. Жизнь человѣческая замерзла бы на одной точкѣ, если бы юность не мечтала, и зерна многихъ великихъ идей созрѣли незримо въ радужной оболочкѣ юношескихъ утопій. Толкуя съ учителями изъ кюстнахтской школы, я убѣдился, что, несмотря на то, что преподаваніе самой религіи лежитъ на обязанности свѣтскихъ лицъ, воспитанники этой школы выносятъ полное убѣжденіе въ совершенной необходимости религіи въ воспитательномъ домѣ, и отлично понимаютъ, что нельзя построить воспитанія ни на чемъ другомъ, кромѣ религіи; понимаютъ, что безъ религіознаго цемента имъ нечѣмъ будетъ скрѣпить всѣхъ своихъ разрозненныхъ педагогическихъ дѣйствій; и что съ потерею высшей цѣли жизни самое воспитаніе утратитъ свою цѣль. Но если это сознаніе необходимости холодно, дышетъ разсудкомъ, то причиною этого не школа,

а сжатый, холодный, разсудочный характеръ цюрихскаго народа: школы, и во главѣ ихъ кюстнахтская семинарія, только отражаютъ въ себѣ, какъ въ зеркалѣ, черты народнаго характера. Даже самый либерализмъ этихъ республиканскихъ школъ какой-то утилитарный; но, повторяю еще разъ, что этотъ утилитаризмъ и науки и свободы и религіи есть отличительный, какъ мнѣ кажется, характеръ самаго цюрихца, и этотъ цюрихскій характеръ нашелъ себѣ полное выраженіе въ кюстнахтской семинаріи и ея директорѣ.

Разговорившись съ г. Фрисомъ о Шерѣ, я спросилъ: въ какомъ отношеніи находится теперь духовенство къ воспитанію?

— Теперь, въ самомъ близкомъ, отвѣчалъ Фрисъ; а нѣсколько лѣтъ тому назадъ, педагоги, вырвавшись изъ подъ опеки духовенства, не хотѣли о немъ и слышать, но теперь снова возвращаются къ прежнему порядку и духовныя лица по прежнему стоятъ во главѣ общиннаго воспитанія; никогда, можетъ быть, духовенство и педагоги не были такъ близко другъ къ другу, какъ теперь, когда они другъ отъ друга не зависятъ и сознали взаимные, связывающіе ихъ интересы и общность своего дѣла.

Позвали къ обѣду. Столовая свѣтлая, чистая и ничѣмъ не пахнетъ; первую столовую встрѣчаю въ учебномъ заведеніи безъ удушливаго запаха. Г. Фрисъ, его семейство и г. Мюллеръ обѣдали тутъ же за особымъ столомъ; столъ простой, но очень хорошій: ученикамъ даютъ вино и мостъ (что-то среднее между виномъ и квасомъ)—вино три раза въ недѣлю и мостъ каждый день

Послѣ обѣда я опять пошелъ въ образцовую школу. Дѣти уже собрались на дворѣ и такъ радушно, такъ весело встрѣтили своего учителя, такъ дружески пожимали ему руку своими дѣтскими ручонками, что я опять пожелалъ бы здѣсь видѣть графа Толстого. Въ школѣ, кромѣ г. Мюллера, было двое семинаристовъ практикантовъ. Г. Мюллеръ мигомъ роздалъ всѣмъ работы, въ чемъ ему отлично помогали книжечки Шера, именно приспособленныя къ такимъ самостоятельнымъ занятіямъ.

Съ младшимъ классомъ учитель занялся самъ, то задавая сложить изъ звуковъ слова (бы.... ры.... а.... тъ.... что будетъ?), то задавая разложить слова на звуки. Эти предварительныя упражненія очень нравятся дѣтямъ, пріучаютъ ихъ ко вниманію, прі-

учаютъ ихъ вслушиваться въ свои собственныя слова и разлагать ихъ, превосходно приготовляютъ дѣтей къ письму и чтенію безъ складовъ. Затѣмъ, по моей просьбѣ, г. Мюллеръ показалъ мнѣ употребленіе ариѳметическаго ящика съ тысячью кубиковъ; но тутъ пришелъ за мною г. Фрисъ, котораго я еще прежде просилъ позволить мнѣ присутствовать при его лекціи изъ общей педагогики.

Лекція г. Фриса толковала о самомъ понятіи воспитанія, но я остался болѣе доволенъ слѣдующею его же лекціею изъ психологіи. На этой лекціи г. Фрисъ объяснялъ переходъ отъ ощущенія къ мысли и зарожденіе сознанія, объясненіе опять гегелевское и довольно темное; но надобно отдать честь ученикамъ г. Фриса, что они очень развиты. Метода преподаванія отличная — полубесѣда, полу-лекція.

Вслѣдъ затѣмъ, я присутствовалъ при хоровомъ пѣніи: познакомился съ нѣкоторыми изъ учителей семинаріи, которые всѣ показались мнѣ людьми чрезвычайно образованными и даже учеными, сильно интересующимися всякимъ новымъ явленіемъ въ наукѣ, и, получивъ отъ любезнаго хозяина всѣ необходимыя для меня объясненія, я оставилъ Кюстнахтъ.

Возвращаясь въ Цюрихъ по берегу прекраснаго озера, я невольно соединилъ въ своемъ воспоминаніи всѣ четыре семинаріи, которыя видѣлъ, и не зналъ рѣшительно, какой изъ нихъ отдать пальму первенства; всякая изъ нихъ имѣетъ свои хорошія и свои слабыя стороны. Но какъ онѣ различны, какъ въ каждой изъ нихъ отразился свой особенный характеръ: семинарія Фрёлиха дышетъ поэзіею; семинарія Рюга — строгою логикою и методой; семинарія Кеттигера — здоровьемъ сельской, семейной жизни; семинарія Фриса — наукой, современностью, яснымъ спокойнымъ разсудкомъ и утилитаризмомъ. Если оставить въ сторонѣ семинарію Фрёлиха, какъ заведеніе частное и притомъ женское, то можно по истинѣ удивляться, какъ всѣ эти три кантона: бернскій, арговійскій и цюрихскій выработали себѣ свои особенныя, проникнутыя кантональнымъ характеромъ, семинаріи и какъ они отыскали каждый для своей семинаріи такого директора, который типически выражаетъ на себѣ характеръ кантона и развиваетъ его въ своихъ воспитанникахъ: — какъ суровый, воинственный, нѣсколько грубоватый, строго разсудочный и систематическій Бернъ отыскалъ себѣ,

г. Рюга, какъ сельская, милая, тихая, нѣсколько отсталая, спокойная и религіозная Арговія, отыскала себѣ г. Кеттигера, какъ промышленный и ученый, современный утилитарный Цюрихъ отыскалъ себѣ г. Фриса! Нѣтъ сомнѣнія, что эти люди не поддѣлываются подъ характеръ кантона, да это и невозможно. Кантонъ самъ искалъ себѣ такого человѣка, который бы выражалъ его характеръ; и притомъ, въ благороднѣйшей, развитѣйшей его формѣ, и который, будучи поставленъ во главѣ воспитанія, развивалъ бы тотъ же характеръ въ будущихъ наставникахъ новыхъ поколѣній. Конечно, это сдѣлалось не вполнѣ сознательно; но дѣло народнаго воспитанія, отдавшись свободно народному инстинкту, вызвало на свѣтъ эти характерныя семинаріи и поставило во главѣ ихъ эти характерныя личности.

Боже мой! думалъ я про себя, вспомнивъ многія наши полуиностра́нныя учебныя заведенія: когда же мы увидимъ такія же характерныя, русскія воспитательныя заведенія и во главѣ ихъ такія же типическія русскія личности въ высоко-развитой, облагороженной формѣ, когда подобныя личности будутъ развивать въ воспитателяхъ благороднѣйшія черты истинно-русскаго характера, а воспитатели будутъ вызывать этотъ характеръ въ молодыхъ поколѣніяхъ русскаго народа!

Педагогическія сочиненія Н. И. Пирогова.

Собраніе литературныхъ статей Н. И. Пирогова. Изданіе редакторовъ «Одесскаго Вѣстника». 1858 года.

Собраніе литературно-педагогическихъ статей Н. И. Пирогова, вышедшихъ въ управленіе его Кіевскимъ учебнымъ округомъ (1858 — 1861 года); издано съ учебно-благотворительною цѣлью. Кіевъ, 1861 года.

Эти два небольшія собранія педагогическихъ статей Николая Ивановича Пирогова даютъ намъ возможность обозрѣть литературно-педагогическую дѣятельность человѣка, первыя слова котораго о воспитаніи пробудили спавшую у насъ до тѣхъ поръ педагогическую мысль. Большею частью статьи этихъ двухъ небольшихъ сборниковъ написаны Н. И. Пироговымъ по случаю тѣхъ или другихъ вопросовъ, рождавшихся или въ его собственной педагогической дѣятельности, которая ему открылась, когда онъ былъ назначенъ, сначала, попечителемъ Одесскаго учебнаго округа, а потомъ Кіевскаго, или по поводу возникавшихъ въ это время воспитательныхъ вопросовъ по поводу проекта преобразованій по министерству народнаго просвѣщенія и проекта гимназіи морского вѣдомства: ни одного сколько-нибудь важнаго вопроса, рождавшагося въ это время въ области педагогики, Н. И. Пироговъ не оставилъ безъ косвеннаго или прямого отвѣта [1]).

[1]) *Перечень статей обоихъ сборниковъ:*

Въ Одесскомъ сборникѣ: «*Вопросы жизни*» (статья, напечатанная въ Морскомъ Сборникѣ). «*Новоселье лицея*—рѣчь, произнесенная Н. И. Пироговымъ на торжественномъ актѣ Ришельевскаго лицея 1-го сентября 1857 года. «*Одесская Талмудъ-Тора*», въ которой выражены мысли Николая Ивановича Пирогова по поводу посѣщенія имъ еврейскаго училища, вызваннаго къ жизни имъ же самимъ. «*Быть и казаться*» —статья, написанная по поводу просьбы уче-

Между статьями сборниковъ нѣтъ никакого внѣшняго единства, кромѣ того, что онѣ написаны однимъ человѣкомъ, по поводу разнообразныхъ, но все педагогическихъ вопросовъ. Въ этихъ статьяхъ сказалось только кое-что изъ той глубокой духовной и сильно практической дѣятельности, которая поставила такъ высоко Н. И. Пирогова въ глазахъ его соотечественниковъ и которая поставитъ его еще выше, когда страсти поуспокоятся и когда общество будетъ болѣе въ состояніи цѣнить людей, которые служили ему, не унижаясь до заискиванія его милостей: „одна суетность и близорукость (говоритъ авторъ) ищутъ участія въ настоящемъ“ (Одесск. Сборн. Ст. Вопр. Жиз., стр. 32).

Но если въ статьяхъ Одесскаго и Кіевскаго сборниковъ нѣтъ внѣшней связи, то тѣмъ не менѣе внутренняя связь ихъ такъ велика и прочна, что подобную рѣдко можно встрѣтить въ самыхъ систематическихъ сочиненіяхъ. Всѣ эти небольшія статьи и статейки возникли изъ одного богатаго и поразительно дѣятельнаго духа и проникнуты однимъ стремленіемъ, что особенно замѣчательно въ настоящее время, когда разрозненность души человѣческой достигла, повидимому, послѣднихъ предѣловъ, когда въ одной и той же головѣ, и иногда очень умной головѣ, мѣстятся самые разнообразные, самые противорѣчащіе другъ другу взгляды и убѣжденія.

Ключемъ ко всѣмъ этимъ разнообразнымъ статьямъ обоихъ сборниковъ служитъ первая педагогическая статья автора: „Во-

никовъ Одесской гимназіи устроить домашній гимназическій театръ. «*Нужно ли сѣчь дѣтей и въ присутствіи другихъ дѣтей*» по вопросу о тѣлесныхъ наказаніяхъ, вызванному въ самомъ округѣ.

Въ Кіевскомъ сборникѣ: «*Быть и казаться*» — дальнѣйшее развитіе и практическое приложеніе къ русскому общественному воспитанію мыслей, выраженныхъ въ 1-й статьѣ Н. И. Пирогова: «вопросы жизни». «*О предметахъ сужденій и преній педагогическихъ совѣтовъ въ гимназіяхъ*». «*Школа и жизнь*». «*О цѣли литературныхъ бесѣдъ гимназій*». «*Замѣчанія на отчеты морскихъ учебныхъ заведеній*». «*Мысли и замѣчанія о проектѣ устава училищъ*, состоящихъ въ вѣдомствѣ министерства народнаго просвѣщенія». «*Отчетъ о слѣдствіяхъ введенія по Кіевскому учебному округу правилъ о проступкахъ и наказаніяхъ учениковъ гимназій*». «*Объ уставѣ новой гимназіи, предполагаемой проектомъ преобразованія морскихъ учебныхъ заведеній*». «*Взглядъ на общій уставъ нашихъ университетовъ*». *Рѣчи, сказанныя Н. И. Пироговымъ:* 1) При прощаніи его съ Кіевскимъ учебнымъ округомъ. 2) При прощаніи его съ студентами университета Св. Владиміра. 3) При прощаніи его съ г. Кіевомъ. 4) При посѣщеніи имъ, на пути въ деревню, Бердичевскаго казеннаго еврейскаго училища 2-го разряда.

просы жизни". Эта статья долго зрѣла, повидимому, въ авторѣ: ею высказалась наружу продолжительная, глубокая и искренняя духовная борьба, совершившаяся въ душѣ человѣка, въ которомъ общество привыкло видѣть только великаго цѣлителя тѣлесныхъ язвъ, и не подозрѣвая, что онъ еще болѣе думаетъ о духовныхъ язвахъ человѣка, чѣмъ о тѣлесныхъ.

Въ статьѣ „Вопросы жизни" болѣе, чѣмъ въ какой-нибудь другой, высказывается, что побудило знаменитаго хирурга выйти на педагогическое поприще; а потому мы начнемъ свой разборъ съ этой статьи, тѣмъ болѣе, что она до сихъ поръ, вызвавъ самое живое вниманіе, не вызвала сколько-нибудь внимательнаго разбора. Странное дѣло! Всѣ замѣтили эту статью; почти во всѣхъ журналахъ сказали о ней хоть что-нибудь; хвалили даже и такіе журналы, которые должны бы были прекратить свое изданіе или по крайней мѣрѣ измѣнить совершенно свое направленіе, если бы признали истину хоть одной мысли „Вопросовъ жизни". Увы! Неужели эти яростные противники всякаго авторитета склонились здѣсь предъ авторитетомъ великаго врача, отъ котораго, конечно, никакъ не ожидали подобнаго слова?

Но что же было дѣлать? Для нѣкоторыхъ журналовъ статья „Вопросы жизни" вышла весьма неудобная. Не замѣтить ее было невозможно; вооружиться на нее трудновато. Николаю Ивановичу Пирогову нельзя было сказать: „вы, милостивый государь, идеальничаете такъ потому, что вамъ не знакомы точныя науки; потому, что не знаете новѣйшихъ открытій естественныхъ наукъ, не изучали устройства и состава человѣческаго организма; не видѣли мозга, не ощупывали нервовъ; если бы вы такъ, какъ мы и т. д."... Не правда ли, что такихъ фразъ ужъ никакъ нельзя было сказать Н. И. Пирогову? Нельзя было сказать ему и фразъ другого рода, въ родѣ слѣдующихъ: „вы, милостивый государь, думаете одно, а пишите другое; вы хотите вызвать къ себѣ вниманіе вліятельныхъ людей; мы знаемъ, чей вы органъ... и т. п.". Не правда ли, что этого также нельзя было сказать Н. И. Пирогову? Не правда ли, что такія фразы, сказанныя Н. И. Пирогову, могли возбудить смѣхъ, если не серьезное отвращеніе? Что же было дѣлать съ такою неудобоваримою статьею, о которой умолчать однако же было нельзя? Похвалить слегка, выставить двѣ-три

отрицательныя мысли, обойти положительныя, не углубляться въ содержаніе, сдѣлать видъ, какъ будто бы его не замѣтили, и продолжать толковать объ отправленіяхъ мозга, котораго читателямъ можетъ быть и увидѣть не удастся въ натурѣ. Это обыкновенная уловка писателей, которые, прицѣпивши всю свою дѣятельность къ одной мысли, случайно забредшей въ ихъ голову, избѣгаютъ потомъ всякаго случая, при которомъ эта мысль могла бы подвергнуться серьезной опасности, и обходятъ людей, подобныхъ г. Пирогову или г. Юркевичу? Не выносивши той или другой мысли въ самомъ себѣ, не испробовавши ея ни на пробномъ камнѣ науки, ни на пробномъ камнѣ жизни, молодой человѣкъ, едва только покинувшій школьную скамью (а иногда еще и не покинувшій ея), спѣшитъ обнародовать ее во всеуслышаніе. Услужливыхъ журналовъ, строющихъ свои денежные разсчеты на страсти къ пряностямъ всякаго рода, которая всегда есть у полуобразованнаго общества,—такихъ журналовъ и такихъ редакторовъ у насъ не искать стать: они рады новому пріобрѣтенію, дающему заманчивый для невѣждъ оттѣнокъ журналу, и вотъ молодой писатель уже высказалъ свои убѣжденія прежде, чѣмъ они успѣли въ немъ сформироваться, говорилъ о нихъ горячо, доказывалъ ихъ съ жаромъ: что же ему остается дѣлать съ такимъ явленіемъ, какова статья Н. И. Пирогова или статья Юркевича? Ничего болѣе, какъ пропустить ихъ мимо глазъ и ушей, и продолжать свою проповѣдь, страшась повѣрить ее серьезнымъ анализомъ, робко обходя и людей и книги, при столкновеніи съ которыми самая основная мысль всей его писательской дѣятельности могла бы подвергнуться серьезной опасности,— проповѣдывать безъ вѣры въ свои собственныя слова и можетъ быть даже съ тайнымъ убѣжденіемъ, что они приносятъ вредъ обществу: печальное положеніе, страшная будущность! Слишкомъ раннее писательство, поддерживаемое нѣкоторыми журналами, строющими меркантильные разсчеты именно на этой горячкѣ юности, погубило у насъ не одинъ сильный умъ, не одну прекрасную душу, которые принесли бы совсѣмъ другіе плоды, если бы вышли на литературное поприще, обогатившись знаніями, давъ созрѣть своей мысли, выйдя побѣдителями изъ долгой душевной и умственной борьбы: если бы, словомъ, они начали излагать печатно свои убѣжденія въ ту пору жизни, когда началъ высказывать ихъ Н. И. Пироговъ.

Послѣ долгой и блестящей карьеры врача, испытавъ и европейскую извѣстность и севастопольскія тревоги, высказалъ авторъ свой взглядъ на жизнь; но немногимъ удастся въ такую пору жизни и послѣ такой дѣятельности, послѣ которой тысячи сочли бы себя въ правѣ отдыхать на лаврахъ, — выказать такую изумительную юность души, при такой зрѣлости мысли и чувства.

Можетъ быть, мы ошибаемся, но намъ кажется, что въ слѣдующихъ строкахъ авторъ разсказываетъ исторію своей собственной души.

Описавъ нѣсколько различныхъ взглядовъ на жизнь, которыми руководятся люди, и выставивъ весь разладъ тѣхъ взглядовъ, которые передаются намъ въ школѣ, съ направленіемъ общества, авторъ говоритъ:

„Люди, родившіеся съ притязаніями на умъ, чувство, нравственную волю, иногда бываютъ слишкомъ воспріимчивы къ нравственнымъ основамъ нашего воспитанія, слишкомъ проницательны, чтобы не замѣтить, при первомъ вступленіи въ свѣтъ, рѣзкаго различія между этими основами и направленіями общества, слишкомъ совѣстливы, чтобы оставить безъ сожалѣнія и ропота Высокое и Святое, слишкомъ разборчивы, чтобы довольствоваться выборомъ, сдѣланнымъ почти поневолѣ или по неопытности. Недовольные, они слишкомъ скоро разлаживаютъ съ тѣмъ, что ихъ окружаетъ, и переходя отъ одного взгляда къ другому, вникаютъ, сравниваютъ и пытаютъ; все глубже роются въ родникахъ своей души, и, неудовлетворенные стремленіемъ общества, не находятъ и въ себѣ внутренняго спокойствія; хлопочутъ, какъ бы согласить вопіющія противорѣчія; оставляютъ поочередно и то и другое; съ энтузіазмомъ и самоотверженіемъ ищутъ рѣшенія столбовыхъ вопросовъ жизни; стараются, во что бы то ни стало, перевоспитать себя и тщатся *проложить новые пути*".

Но къ какому результату приводитъ эта искренняя борьба? Конечно, не всѣхъ къ одному и тому же. Но какой результатъ кажется для автора лучшимъ? Къ какому результату пришелъ онъ самъ? Куда онъ совѣтуетъ намъ вести дѣтей нашихъ? Вотъ какой отвѣтъ даетъ авторъ на послѣдній вопросъ:

„Каковъ долженъ быть юный атлетъ, приготовляющійся къ этой роковой борьбѣ? (борьбѣ съ жизнью).

Первое условіе: онъ долженъ имѣть отъ природы хотя какое-нибудь *притязаніе на умъ и чувство*.

Пользуйтесь этими благими дарами Творца; но не дѣлайте одаренныхъ безсмысленными поклонниками мертвой буквы, дерзновенными противниками необходимаго на землѣ авторитета, суемудрыми приверженцами грубаго матеріализма, восторженными расточителями чувства и воли и холодными адептами разума. Вотъ второе условіе.

Вы скажете, что это общія, риторическія фразы.

Но я не виноватъ, что безъ нихъ не могу выразить того идеала, котораго достигнуть я такъ горячо, такъ искренно желаю и моимъ и вашимъ дѣтямъ.

Не требуйте отъ меня большаго; больше этого у меня нѣтъ ничего на свѣтѣ.

Пусть ваши педагоги, съ глубокимъ знаніемъ дѣла, лучше меня одаренные, съ горячей любовью къ правдѣ и ближнему постараются изъ моихъ и вашихъ дѣтей сдѣлать то, чего я такъ искренно желаю, и я обѣщаюсь никого не безпокоить риторическими фразами, а молчать, и молча за нихъ молиться.

Повѣрьте мнѣ. Я испыталъ эту внутреннюю, роковую борьбу, къ которой мнѣ хочется приготовить, исподволь и заранѣе, вашихъ дѣтей; мнѣ дѣлается страшно за нихъ, когда я подумаю, что имъ предстоятъ тѣ же опасности и, не знаю—тотъ ли же успѣхъ. Молитесь и не осуждайте".

Припомните, читатели, что это говоритъ одинъ изъ знаменитѣйшихъ хирурговъ Европы, который много жилъ, много думалъ, много чувствовалъ, много видѣлъ человѣческихъ страданій, наблюдалъ человѣка въ тѣ минуты, когда спадаетъ съ него всякая маска, всякій оттѣнокъ притворства и тщеславія, что это говоритъ человѣкъ, который видѣлъ, какъ страдаютъ и умираютъ люди,—и вы придадите этимъ простымъ, такъ откровенно-юношескимъ словамъ глубокое значеніе. По всему видно, что въ началѣ эта статья была писана не для публики; но именно эта-то непосредственность и придаетъ ей особенное значеніе: она вырывается здѣсь сама изъ души много пережившей и перечувствовавшей, много любившей и много любящей.

„Не требуйте отъ меня большаго, больше этого у меня нѣтъ ничего на свѣтѣ".

Къ такому языку не привыкла русская литература.

Въ Н. И. Пироговѣ мы видимъ то высокое мудрое дѣтство души, которое дается всѣмъ, но сохраняютъ которое весьма немногіе, и которое большею частью утрачивается въ самомъ раннемъ дѣтствѣ. „Какъ!—подумали, можетъ быть, наши русскіе Полоніи:—„заниматься гамлетовскими вопросами человѣку степенному, пожилому, да еще въ добавокъ и знаменитому врачу, для котораго вопросы жизни должны быть давнымъ-давно разрѣшены? Заниматься такими вопросами, которые въ наше время даже четырнадцатилѣтній мальчикъ считаетъ давнымъ-давно рѣшенными и недостойными его положительности, несовмѣстными съ его зна-

ніями? Какъ! разсуждать въ извѣстные годы о вопросахъ жизни? Какое дѣтство!“ И дѣйствительно это дѣтство, къ которому были способны въ зрѣломъ возрастѣ только такія дѣти, какъ Шекспиръ, Ньютонъ или Сократъ; то евангельское дѣтство души, на которое указываетъ Спаситель Апостоламъ, какъ на врата въ царство Божіе. Это мудрое дѣтство именно и состоитъ во всегдашней готовности души рѣшать, и рѣшать искренно и съ увлеченіемъ, самые основные вопросы жизни. Если человѣкъ, не рѣшивъ ихъ никакъ ни для самаго себя, ни для своей жизненной дѣятельности, перестаетъ о нихъ думать, увлекаясь частностями жизни,—если онъ считаетъ всѣ подобные вопросы ненужными и лишними, тогда онъ ужеересталъ быть ребенкомъ; но тогда онъ уже и пересталъ быть человѣкомъ вполнѣ. Если человѣкъ разрѣшилъ такъ или иначе вопросы жизни и слѣдуетъ неуклонно разъ принятому рѣшенію, не подвергая болѣе пересмотру этихъ тяжелыхъ вопросовъ, если, словомъ, отложилъ онъ ихъ въ сторону, какъ рѣшенные разъ навсегда, тогда мало-по-малу дѣтство также исчезаетъ изъ души его. Душевное дѣтство именно въ томъ и состоитъ, что она всегда и всякую минуту *вся одна* и *вся наружу*, что душа вѣчно смотритъ на міръ тѣми же дѣтскими пытливыми глазами, что она готова принять и попрежнему горячо принять всякое новое убѣжденіе, если сознаетъ его истину, что въ ней нѣтъ ничего закрытаго и завернутаго, что въ ней нѣтъ уголковъ, которыхъ она съ благоразумною опытностью не хочетъ касаться; что при всякомъ вопросѣ, при всякомъ дѣлѣ, она выходитъ наружу вся, не скрывая про запасъ того или другого, не умалчивая благоразумно о томъ, что могло бы ее потревожить и лишить той самоувѣренности, которая отличаетъ положительнаго человѣка.

Мы распространились здѣсь и будемъ говорить еще о дѣтской искренности и цѣльности души не потому только, что эта искренность составляетъ самую характерную черту во всей педагогической, литературной и практической дѣятельности Н. И. Пирогова; но и потому, что вѣчно нестарѣющееся дѣтство души есть глубочайшая основа истиннаго самовоспитанія человѣка и воспитанія дѣтей. Только тотъ, кто сохранилъ въ себѣ возможность во всякую минуту стать лицомъ къ лицу съ своей собственной душой, не отдѣляясь отъ нея никакими предубѣжденіями, никакою привычкою, укоренившеюся глу-

боко и потому безсознательною; только тотъ, кто не торгуется съ самимъ собою и готовъ всегда, во всей цѣлости своей души, рѣшиться на то или другое, безъ заднихъ мыслей, безъ скрытыхъ, невыдавшихся наружу чувствъ, безъ обманчивыхъ фразъ,—только тотъ способенъ идти по дорогѣ самоусовершенствованія и вести по ней другихъ. Какъ самовоспитаніе человѣка, такъ и воспитаніе дитяти,—не внѣшняя полировка, а истинное, проникающее всю душу воспитаніе,—основываются на этой цѣльности, полной прозрачности и беззавѣтной искренности души. Когда ребенокъ начинаетъ уже хитрить, обманывать себя и наставника; начинаетъ играть роль передъ самимъ собою и передъ другими; когда душа его раздвоится,—тогда воспитанію предстоитъ уже многое исправлять: оно должно снова вывести дитя на открытую дорогу полной искренности. Но искренность вызывается только искренностью; вотъ почему, не только въ воспитанникѣ, но и въ воспитателѣ, полная искренность души есть единственный прочный залогъ дѣйствительнаго, а не призрачнаго успѣха воспитанія, вотъ чѣмъ объясняется и то огромное воспитательное вліяніе, которое имѣла личность Н. И. Пирогова въ недолгіе годы его педагогической карьеры.

Мы не знаемъ, ни одного ни русскаго, ни иностраннаго сочиненія, въ которомъ бы эта основная истина воспитанія была захвачена глубже и выражена яснѣе того, какъ выражается она въ статьяхъ Н. И. Пирогова. Особенно ярко высказывается она въ маленькой статьѣ одесскаго сборника: *„Быть и казаться“*, гдѣ по поводу просьбы учениковъ 2-й Одесской гимназіи о дозволеніи играть имъ на публичномъ театрѣ,—Н. И. Пироговъ глубоко заглядываетъ въ душу ребенка, и говоритъ:

„Всѣ эти искусственныя и натянутыя попытки такъ называемаго развитія ума и сердца развиваютъ только преждевременно двойственность души человѣка, еще не окрѣпшаго въ борьбѣ съ самимъ собою. Онѣ довершаютъ только то, что и безъ нихъ начинаютъ слишкомъ рано общество, школа и, увы! самъ родительскій домъ.

Пусть каждый изъ насъ припомнитъ, когда онъ началъ *казаться* не тѣмъ, что онъ *есть*. И вѣрно, отвѣчая на этотъ вопросъ, не многіе изъ насъ похвалятся своею памятью. А когда мы вступили въ борьбу съ самими собою, полагая, что мы всѣ уже вступили; то мы навѣрное *казались* давно не тѣмъ, чѣмъ мы *были*. Неужели же мы захотимъ то же самое передать въ наслѣдство нашимъ дѣтямъ? Неужели всѣ попытки нравственной педагогики, всѣ успѣхи, все стремленіе человѣка къ со-

вершенству—одна только пустая игра словъ, одинъ обольстительный вымыселъ?

Нѣтъ! мы не имѣемъ права не вѣрить въ истину. Если бы мы принялись общими силами, мы бы много такого исправили въ нашихъ дѣтяхъ, чего не успѣли или не умѣли исправить наши отцы въ насъ. Правда, мы можемъ дать только то, что мы сами имѣемъ. Но, кто хочетъ идти впередъ не по однѣмъ только грязнымъ и пыльнымъ улицамъ, тотъ найдетъ въ душѣ довольно силы и вести борьбу съ собой и слѣдить за первыми обнаруженіями душевной двойственности у своихъ дѣтей. Первое ея проявленіе есть: *притворство* и *ложь*. Трудно опредѣлить время жизни, въ которое онѣ впервые обнаруживаются у ребенка. Я зналъ 6-лѣтнюю дѣвочку, которая была уже такая виртуозка лжи, что трудно было различать длинные разсказы ея собственнаго изобрѣтенія отъ правды: такъ все въ нихъ было связно и отчетливо. Зналъ я еще и одного мальчика четырехъ лѣтъ, который на вопросъ: видалъ ли онъ колибри? не желая изъ хвастовства сказать просто: *не знаю*, описалъ какъ нельзя подробнѣе видѣнную имъ колибри, которая однако же оказалась просто вороною; а когда ему замѣтили, что колибри водятся не въ тѣхъ мѣстахъ, гдѣ онъ жилъ, а въ Китаѣ, то онъ, нисколько не конфузясь, увѣрялъ, что большую, черную птицу прислалъ въ подарокъ его маменькѣ китайскій императоръ. Про дѣвочку я послѣ ничего не слыхалъ; но про мальчика знаю навѣрное: онъ теперь пересталъ такъ безбожно хвастать.

Изъ этихъ и изъ множества другихъ фактовъ нельзя ли заключить, что уже съ первымъ лепетомъ ребенка начинаетъ обнаруживаться и двойственность нашей духовной стороны? И да, и нѣтъ. Я не сомнѣваюсь, что у ребенка есть свой міръ, отличный отъ нашего. Воображеніе создало этотъ міръ ребенку, и онъ въ немъ живетъ и дѣйствуетъ по своему. Взрослый, дѣйствующій какъ ребенокъ, есть въ нашихъ глазахъ или лгунъ, или сумасшедшій. И если дитя намъ не кажется ни тѣмъ, ни другимъ, — то именно потому, что оно дитя. И такъ, если мы, достигши извѣстнаго возраста, не перестаемъ жить въ мірѣ, созданномъ нашимъ дѣтскимъ воображеніемъ, мы дѣлаемся непремѣнно или лжецами, или вѣчными дѣтьми, т. е. чудаками, помѣшанными, или назовите какъ угодно, только не обыкновенными людьми.

У ребенка кажущаяся намъ непослѣдовательность поступковъ и мыслей, сознательная ложь и безсознательная такъ незамѣтно переходятъ одна въ другую, что почти каждаго изъ дѣтей можно назвать глупымъ и лгуномъ,—примѣняя къ нему слова и понятія, взятыя изъ жизни взрослыхъ. Но въ этомъ-то и заключается именно ошибка и родителей и наставниковъ, что они, не въ пору устарѣвъ, забыли про тотъ міръ, въ которомъ сами нѣкогда жили. И въ лжи, и въ несообразностяхъ дѣйствій ребенокъ еще не перестаетъ *казаться* имено тѣмъ, что онъ *есть*; потому что онъ живетъ въ собственномъ своемъ мірѣ, созданномъ его духомъ, и дѣйствуетъ, слѣдуя законамъ этого міра. Чтобы судить о ребенкѣ справедливо и вѣрно, намъ нужно не переносить его и его сферы въ нашу, а самимъ переселяться въ его духовный міръ. Тогда, но только тогда, мы и поймемъ глубокій смыслъ словъ Спасителя: „аминь, глаголю вамъ, аще не обратитеся и будете яко дѣти, не внидете въ царство небесное“.

Если бы все человѣческое общество состояло изъ однихъ дѣтей, то двойственность души въ ребенкѣ никогда бы не обнаружилась, и онъ всегда бы *казался* тѣмъ, что онъ *есть*. Онъ всю окружающую природу переносилъ бы въ свой духовный міръ и дѣйствовалъ бы въ немъ вѣрно послѣдовательнѣе насъ.

Но мы, мы, взрослые,—нарушаемъ безпрестанно гармонію дѣтскаго міра. Мы, насильственно врываясь въ него, переносимъ ребенка, на каждомъ шагу, къ себѣ, въ нашъ свѣтъ. Мы поспѣшимъ ему внушить *наши* взгляды, *наши* понятія, *наши* свѣдѣнія, пріобрѣтенныя вѣковыми усиліями уже зрѣлаго человѣка. Мы отъ души восхищаемся нашими успѣхами, полагая, что ребенокъ насъ понимаетъ, и сами не хотимъ понять, что понимаетъ насъ *по своему*.

„Мы не хотимъ „ни умалиться", „ни обратиться и быть какъ дѣти", и между тѣмъ быть ихъ наставниками и даже считаемъ себя въ правѣ пользоваться званіемъ наставника, не исполнивъ этого перваго и самаго главнаго условія.

Кто же теперь виноватъ, если мы такъ рано замѣчаемъ у нашихъ дѣтей несомнѣнные признаки двойственности души? Не мы ли сами немилосердно двоимъ ее?

Дѣйствительно, наши усилія вѣнчаются успѣхомъ. Но какимъ? Исторгая безпрестанно ребенка изъ его собственнаго духовнаго бытія, перенося его все чаще въ нашу сферу, заставляя его и смотрѣть и понимать *по нашему*, мы наконецъ достигаемъ одного: онъ начинаетъ намъ *казаться* не тѣмъ, что онъ *есть*. И вотъ вѣнецъ нашей педагогики, вотъ non plus ultra всѣхъ нашихъ трудовъ и усилій!

Чего ни придумано у насъ къ достиженію этого результата? И дѣтскіе балы, и театры, и живые картины, и костюмы, и даже школьная обстановка. А чтобы лучше убѣдиться, дѣйствительно ли ребенокъ намъ кажется не такимъ, какъ онъ есть,—мы изобрѣли и срочныя испытанія. Мало этого, нашлись и такіе педагоги, которые придумали изъ самихъ дѣтей сдѣлать наблюденія надъ дѣтьми же, чтобы и тѣ и другія какъ можно лучше двоили свой духовный бытъ, и какъ можно точнѣе раздѣляли бы *быть* и *казаться*. Извѣстно, до какихъ блестящихъ результатовъ на этой почвѣ достигли отцы-іезуиты. Если мы при нашей обыкновенной методѣ воспитанія много способствуемъ,—хотя безсознательно и дѣйствуя по крайнему разумѣнію,—къ развитію въ ребенкѣ *лжи* и *притворства*, то іезуиты, не довольствуясь этимъ, уже сознательно доводятъ двойственность до степени *клеветы*".

Этими золотыми словами не только осуждаются дѣтскіе театры, дѣтскіе балы, экзамены и всякаго рода выставки дѣтей; но и кидается яркій свѣтъ на вредъ многихъ, повидимому, полезныхъ школьныхъ занятій. Мы заставляемъ дитя сочинять о томъ, чего оно не видѣло, не чувствовало; заставляемъ его прикидываться то глубокомысленнымъ, то восторженнымъ, то чувствительнымъ и полагаемъ гибельныя начала двойственности въ его душѣ. Мы заставляемъ ребенка повторять наши мысли, наши чувства, и восхи-

щаемся, что дѣти, побуждаемыя желаніемъ понравиться намъ и заслужить нашу похвалу, передразниваютъ насъ такъ удачно. Боже мой! Да если заглянуть поглубже въ наши школы, вслушаться внимательнѣе въ наши уроки, то, можетъ быть, мы увидимъ, что и все это не что иное, какъ репетиціи театральнаго представленія. По большей части между наставникомъ и воспитанникомъ нѣтъ и признаковъ какой бы то ни было искренной духовной связи. Наставникъ обманываетъ дитя, говоря ему то, чего самъ не думаетъ и не чувствуетъ; дитя обманываетъ наставника, поддѣлываясь подъ его тонъ и его чувства, передавая ему вѣрно то, чего само не сознало и не почувствовало; наставникъ обманываетъ самого себя, думая, что душа его воспитанника развивается; дитя обманываетъ также само себя, считая себя не тѣмъ, что оно есть на самомъ дѣлѣ, и всѣ мы думаемъ обмануть Вѣчную Истину; но она зорко смотритъ на насъ своими недремлющими очами, видитъ и возрастъ этихъ сѣмянъ: ложь всей жизни, лживость всѣхъ общественныхъ отношеній, актерство до могилы, бездну несчастій и фиктивное, недостойное человѣка счастіе.

Воспитаніе искренности въ душѣ и такое воспитаніе души, чтобы она, развиваясь и пополняясь, не раздвоялась и не теряла своей искренности — вотъ, какъ намъ кажется, тотъ идеалъ воспитанія, который выставляетъ авторъ:

„Только тотъ можетъ имѣть ихъ (искренния убѣжденія) *кто пріученъ съ раннихъ лѣтъ проницательно смотрѣть въ себя*, кто пріученъ съ первыхъ лѣтъ жизни *любить искренно правду, стоять за нее горою, и быть непринужденно откровеннымъ съ наставниками*, какъ и съ *сверстниками*. Безъ этихъ свойствъ вы никогда не достигнете никакихъ убѣжденій.

А эти свойства достигаются: вѣрою, вдохновеніемъ, нравственною свободою мысли, способностію отвлеченія, упражненіемъ въ самопознаніи.

Мы дошли теперь до самыхъ первыхъ, самыхъ главныхъ основъ истинно-человѣческаго воспитанія, безъ которыхъ, конечно, можно образовать искусныхъ артистовъ по всѣмъ отраслямъ нашихъ знаній, но никогда настоящихъ людей“.

Приготовить человѣка на искреннюю борьбу съ самимъ собою и съ жизнью — вотъ, кажется, главная цѣль воспитанія, какъ понимаетъ ее Н. И. Пироговъ. Не навязываніе своихъ убѣжденій, своихъ идей ребенку; но пробужденіе въ немъ жажды этихъ убѣжденій и мужества къ оборонѣ ихъ, какъ отъ собственныхъ

низкихъ стремленій, такъ и отъ другихъ—вотъ тотъ воспитательный идеалъ, который, сколько мы понимаемъ, рисовался автору, когда онъ писалъ свои „Вопросы жизни". Но—спросимъ мы автора—возможно ли развивать такъ дитя? Не будетъ ли это значить развивать форму души, не давая ей содержанія? Не должно ли воспитаніе не только развивать жажду мысли, но дать и самую мысль? не только развивать искренность чувствъ, но давать и содержаніе чувствамъ? однимъ словомъ—не только развивать способность имѣть искреннія убѣжденія, но и давать самыя убѣжденія? Приготовлять человѣка къ борьбѣ? Прекрасно! Но всякій изъ насъ и такъ борется; но для чего борется? Какими средствами? Для какой цѣли? Не всякій ли изъ насъ отстаиваетъ свои можетъ быть скрытыя отъ самого себя убѣжденія? но какія убѣжденія? И въ томъ, кто подъ личиною стремленія къ общественной пользѣ, преслѣдуетъ свои эгоистическіе мелкіе, можетъ быть, совершенно чувственные интересы, кроется тайное убѣжденіе, что личное наслажденіе есть истинная цѣль человѣческой жизни и мѣрило всякаго поступка; и кто какъ понялъ это наслажденіе, тотъ такого и ищи, и ищи его, не разбирая дороги и средствъ.

Безъ сомнѣнія, не такъ смотрѣлъ на это дѣло Н. И. Пироговъ, и мы высказали это только для того, чтобы выяснить болѣе ту главную мысль, которую онъ, какъ намъ кажется, не высказалъ съ достаточною ясностью, и на которой онъ, по нашему мнѣнію, долженъ былъ особенно остановиться, если хотѣлъ быть всѣми вполнѣ и одинаково понятымъ.

Авторъ самимъ требованіемъ искренности убѣжденій, а слѣдовательно и того, чтобы убѣжденія не навязывались наставникомъ воспитаннику—поставилъ себя въ *кажущееся* противорѣчіе между формою убѣжденія и его содержаніемъ. Мы называемъ это противорѣчіе только кажущимся; въ умѣ того, кто внимательно прочтетъ нѣсколько разъ статьи Н. И. Пирогова, противорѣчіе это разрѣшится само собою: такъ сильно, такъ глубоко проникнуты всѣ статьи автора однимъ и тѣмъ же опредѣленнымъ убѣжденіемъ. Но, намъ кажется, что для большинства публики, рѣдко берущей на себя трудъ угадывать общую главную мысль сочинителя, слѣдовало посвятить особую главу этому примиренію свободной формы убѣжденія съ его внутреннимъ содержаніемъ.

Мы вполнѣ согласны, что наставникъ не долженъ навязывать своихъ убѣжденій воспитаннику, что это есть величайшее насиліе, какое только можно себѣ представить: насиліе ума взрослаго и обладающаго множествомъ средствъ надъ умомъ безсильнымъ и безпомощнымъ. Съ величайшимъ негодованіемъ мы смотрѣли всегда на тѣхъ наставниковъ, которые, избѣгая всякой повѣрки своихъ собственныхъ убѣжденій, чувствуя себя не въ силахъ отстоять ихъ противъ людей, обладающихъ одинаковыми съ ними умственными средствами, несутъ эти убѣжденія къ дѣтямъ, и ораторствуютъ тамъ на свободѣ, передъ этими безсильными и беззащитными умами. Однако же мы сознаемъ вполнѣ и то, что невозможно развивать душу дитяти, не внося въ нее никакихъ убѣжденій. Если мы будемъ воспитывать въ дѣтяхъ полныхъ скептиковъ, то внесемъ въ нихъ одно изъ самыхъ крайнихъ убѣжденій: убѣжденіе въ невозможности убѣжденій, развратимъ душу и сдѣлаемъ ее неспособною къ убѣжденіямъ; а этой способности къ искреннимъ и сильнымъ убѣжденіямъ именно и требуетъ авторъ отъ воспитанія. Такимъ-то образомъ самый основной вопросъ воспитанія приводитъ насъ къ самому трудному вопросу нравственной философіи: каково должно быть содержаніе убѣжденія, которое бы не разрушало необходимой формы всякаго истиннаго убѣжденія—не разрушало свободы?

Здѣсь, въ этомъ вопросѣ, на который мы невольно натолкнулись, разбирая статьи Н. И. Пирогова, показывается вся та тѣсная связь, которая существуетъ между воспитаніемъ и философскими науками и которой такъ упорно не хотятъ многіе понять у насъ. Н. И. Пироговъ первый у насъ взглянулъ на дѣло воспитанія съ философской точки зрѣнія и увидѣлъ въ немъ не вопросъ школьной дисциплины, дидактики или правилъ физическаго воспитанія, но глубочайшій вопросъ человѣческаго духа — „*вопросъ жизни*“, и дѣйствительно это не только вопросъ жизни, но и величайшій вопросъ человѣческаго духа. Но тогда какъ философское рѣшеніе этого вопроса можетъ колебаться, можетъ быть откладываемо, въ практической области воспитанія рѣшеніе его требуется немедленно: новыя поколѣнія появляются на свѣтъ Божій, растутъ и требуютъ отъ насъ воспитанія, а воспитаніе требуетъ отъ насъ опредѣленнаго направленія, опредѣленной цѣли,

опредѣленнаго убѣжденія. Напрасно мы будемъ говорить вообще о развитіи, избѣгая выразиться яснѣе на счетъ содержанія этого развитія: развитіе формы безъ содержанія—мыльный пузырь.

Но каковы же, повторяемъ вопросъ, должны быть тѣ убѣжденія, которыя наставникъ долженъ вселить въ душу ребенка и которыя не разрушатъ необходимой формы всякаго искренняго убѣжденія — не разрушатъ свободы?

„Убѣжденія въ Высокомъ и Святомъ“, отвѣчаетъ намъ авторъ во многихъ мѣстахъ; но отвѣчаетъ, какъ намъ кажется, безъ достаточной ясности для большинства. Мы не беремъ на себя пояснить мысль автора; но позволимъ себѣ только выразить наше собственное мнѣніе объ этомъ предметѣ.

Убѣжденіе въ высокомъ и святомъ есть убѣжденіе, *врожденное духу* человѣческому или, точнѣе сказать, *сущность* человѣческаго духа, то, чѣмъ духъ человѣческій отличается отъ души животной; и, только оставаясь въ этой сущности, духъ человѣка свободенъ — внѣ ея онъ рабствуетъ. Человѣкъ, подчиняясь требованіямъ тѣла и животнымъ стремленіямъ, находится въ чуждой ему области, не свободенъ; только подчиняясь требованіямъ своего духа, человѣкъ свободенъ; ибо онъ самъ и есть этотъ духъ и, подчиняясь ему, подчиняется самому себѣ, своимъ собственнымъ требованіямъ. Эта аксіома, выработанная философіей, остается и до сихъ поръ аксіомой, не смотря на возгласы противниковъ духовности человѣка. Здѣсь не мѣсто защищать ее противъ этихъ возгласовъ; да она въ практикѣ и не требуетъ защиты; потому что вся современная Европа сознательно и безсознательно, искренно или притворно, но громко и во всеуслышаніе признаетъ ее. Высокое и святое ясно для всего христіанскаго міра, для всѣхъ сознательныхъ и *безсознательныхъ* [1]) христіанъ. Во всемъ мы

[1]) Мы заимствуемъ это прекрасное выраженіе изъ статьи Н. И. Пирогова «Одесская Талмудъ-Тора», гдѣ авторъ говоритъ:

«На дняхъ я посѣтилъ Талмудъ-Тору, и вышелъ изъ нея съ такимъ чувствомъ, которымъ не могу не подѣлиться.

Можетъ быть, многіе изъ читателей «Одесскаго Вѣстника» скажутъ: какое намъ дѣло до жидовскаго приходскаго училища, когда насъ и наши христіанскія мало занимаютъ?

Но виноватъ ли я, если меня занимаетъ все общечеловѣческое, когда сущность его истекаетъ изъ вѣчныхъ истинъ Откровенія, будутъ ли онѣ *сознательно* или *безсознательно* принимаемы націею?

Проникновеніе еврейскаго общества гуманными христіанскими принци-

споримъ; въ этомъ уже нѣтъ между нами спору—въ этомъ всѣ согласны: ибо общественное мнѣніе христіанской Европы высказалось ясно и опредѣленно по этому, и по одному только этому вопросу. Для всего христіанскаго міра высокое и святое, несмотря на кажущуюся свою неопредѣленность, есть самое опредѣленное убѣжденіе нашего вѣка. Идеалистъ и матеріалистъ, скептикъ и фанатикъ, человѣкъ мечтательный и человѣкъ чувственный, злодѣй и герой добродѣтели,—всѣ мы, даже безъ различія нашего образованія, какъ только поймемъ поступокъ, какъ онъ есть, какъ только взглянемъ на него прямо, *съ тою искренностью*, которой требуетъ отъ человѣка и воспитанія Н. И. Пироговъ, такъ и опредѣлимъ нравственное достоинство поступка; скажемъ, что въ немъ есть высокаго и святого, и что въ немъ не высоко и не свято. Мы можемъ различно толковать одинъ и тотъ же поступокъ, можемъ различно смотрѣть на его причины и его послѣдствія; но какъ только поймемъ поступокъ одинаково, то одинаково и оцѣнимъ его нравственное достоинство.

Это единство нашего нравственнаго критеріума, при безконечномъ разнообразіи нашихъ умственныхъ воззрѣній, высказывается съ необыкновенною силою въ общественномъ мнѣніи современной Европы. Начиная съ разныхъ точекъ, предлагая различныя средства, избирая различные пути, всѣ мы, если только мы искренни, стремимся къ одному и тому же: къ тому идеалу человѣка и человѣческой жизни, который намъ изображенъ въ личности Спасителя: ибо этотъ образецъ сталъ основою всей европейской исторіи. Христіанство сознательное и безсознательное — вотъ тотъ, часто невидимый, но глубоко и всегда чувствуемый центръ, къ которому, пробираясь между предразсудками и эгоистическими стремленіями людей, прокладываетъ дорогу общественное мнѣніе Европы. Загляните въ сочиненія самыхъ крайнихъ матеріалистовъ, и вы увидите, что ихъ теорія міросозерцанія расходится совершенно съ нравственными стремленіями тѣхъ же самыхъ людей: ихъ теорія

нами примиряетъ съ ними Европу. Гуманные христіанскіе же принципы соединяютъ и всѣхъ истинно-современныхъ людей, каковы бы ни были ихъ теоретическія міросозерцанія; *безсознательное христіанство* горитъ иногда очень ярко и въ томъ, кто выдастъ себя за послѣдователя Фогта; вотъ почему мы усвоили прекрасное выраженіе Н. И. Пирогова, вырвавшееся прямо изъ его сочувствующаго всему доброму сердца.

служитъ могучимъ оправданіемъ чувственности, эгоизму, рабству, деспотизму, первенству людей по тѣлесному устройству, первенству по расамъ, поламъ, возрастамъ, угнетенію безсильнаго сильнымъ; нравственныя же ихъ стремленія идутъ совершенно въ противоположную сторону и часто направляются именно къ тому идеалу человѣка, который изображенъ на страницахъ Евангелія, вѣчно юныхъ, вѣчно новыхъ для Европы. Теорія, оправдывающая всякую безнравственность и остающаяся безъ всякихъ нравственныхъ послѣдствій, и глубоко нравственныя стремленія, неоправдываемыя теоріею! Это странное явленіе и множество другихъ не доказываютъ ли, что христіанство, не смотря ни на какія теоріи, проникаетъ въ настоящее время глубже, чѣмъ когда-нибудь, въ общественное убѣжденіе Европы? Въ настоящее время общественное мнѣніе такъ настроено, что стоитъ только быть угнетеннымъ, бѣднымъ, униженнымъ, чтобы возбудить его въ свою пользу: оно заботится о тѣхъ классахъ общества и о тѣхъ расахъ, которыя сами о себѣ не заботятся; оно обращается съ участіемъ даже къ преступникамъ и ищетъ возможности ихъ оправданія. Кто хочетъ составить себѣ имя, привлечь общественное вниманіе, тотъ, по крайней мѣрѣ, притворяется человѣкомъ, глубоко сочувствующимъ бѣдности и несчастію, и рисуется готовымъ на всякое самопожертвованіе въ пользу своихъ меньшихъ братьевъ.

Развитіе этого гуманнаго, христіанскаго и современнаго европейскаго характера въ душѣ воспитанника составляетъ безъ сомнѣнія, по мнѣнію Н. И. Пирогова, основную и окончательную цѣль воспитанія. Первая педагогическая статья его именно къ тому и направлена, чтобы доказать, какъ, увлекаясь реальными и спеціальными цѣлями, мы пренебрегли воспитаніемъ прежде всего человѣка въ воспитанникѣ—и это дѣйствительно столько же требованіе христіанства и современности, сколько и требованіе здравой педагогики, основанной на психологіи. Педагогика, основанная на психологіи, совѣтуетъ намъ развивать душу человѣка, сообразно съ ея природою, а душа человѣка, по прекрасному выраженію Оригена, родится христіанкою: это и есть та гуманность, о которой наиболѣе обязано заботиться истинное воспитаніе. Эту необходимость развитія прежде всего и болѣе всего гуманности въ человѣкѣ, человѣка въ человѣкѣ, выставилъ рѣзко и сильно

Н. И. Пироговъ въ своей статьѣ „Вопросы жизни". Мысль эта была какъ нельзя болѣе современна и не только пробудила сильное сочувствіе въ огромномъ большинствѣ; но быстро стала проникать въ практику: малолѣтніе классы многихъ спеціальныхъ заведеній, гдѣ прежде десятилѣтнихъ дѣтей уже начинали дрессировать для какого-нибудь ремесла, стали или закрываться, или преобразовываться; вездѣ было обращено вниманіе на то, чтобы воспитать сначала въ дитяти человѣка и потомъ уже на этомъ прочномъ основаніи строить какое угодно зданіе.

Но если не было возбуждено и сомнѣній, что всякому спеціальному образованію должно предшествовать гуманное воспитаніе, къ какому идеалу должно оно стремиться, какими средствами, какими науками преимущественно развивается гуманность въ дѣтяхъ,—этотъ вопросъ, казалось бы, выходящій самъ собою на очередь, — не только не разрѣшенъ до сихъ поръ сколько-нибудь удовлетворительно, но даже и не возбудилъ того серьезнаго разбора въ нашей литературѣ, котораго онъ вполнѣ заслуживаетъ. Казалось бы, что, согласившись во вредѣ спеціализма въ образованіи дѣтей, согласившись въ необходимости прежде всего общечеловѣческаго образованія, должно было прямо приступить къ рѣшенію вопроса, *что же это такое обще-человѣческое образованіе?* и тогда уже толковать о средствахъ, какъ ввести его въ наши школы. Но мы прямо приступили къ толкамъ о школьныхъ реформахъ, не сознавъ вполнѣ той идеи, изъ которой должны вытекать всѣ эти реформы. Вотъ, по нашему мнѣнію, главная причина, почему во всѣхъ проектахъ такихъ реформъ выражается нерѣшительность, двойственность, появляются противорѣчія на каждомъ шагу, которыя такъ удачно подмѣчаетъ Н. И. Пироговъ. Все это необходимое слѣдствіе неполнаго сознанія основной мысли. Сомнѣваться же въ необходимости какой-нибудь основной идеи въ народномъ образованіи не значило ли бы вообще сомнѣваться въ возможности разумной идеи и въ годности человѣческаго разума? Не значило ли бы предоставлять случайностямъ самое важное общественное, семейное и частное дѣло?

Но какія же причины мѣшаютъ намъ до сихъ поръ дружно, общими усиліями, дойти до сознанія основной идеи образованія? Причинъ этихъ много; но мы укажемъ только три изъ нихъ:

Первая: недостатки нашего собственнаго образованія, образованія такого поколѣнія, которое призвано думать объ образованіи будущихъ поколѣній. Ясно, что основная идея народнаго образованія есть прежде всего идея глубоко философская и идея психологическая. Чтобы высказать эту идею, нужно высказать прежде, что такое человѣкъ по нашему мнѣнію, что такое самый предметъ, который мы хотимъ воспитывать, и чего мы хотимъ достичь воспитаніемъ, каковъ нашъ идеалъ человѣка. Каковы бы ни были наши взгляды, читатель, на философію и психологію, согласитесь, что если мы говоримъ о воспитаніи человѣка, то должны предварительно составить себѣ понятіе о человѣкѣ; согласитесь, что если мы хотимъ достигнуть какой-нибудь цѣли воспитаніемъ, то должны прежде сознать эту цѣль. Положимъ, что вы не любите философіи, не вѣрите въ психологію; но неужели вы думаете, что можно устроивать народное воспитаніе, не сознавая ни цѣли, ни средствъ, ни почвы, на которой мы хотимъ работать? Недостатокъ философскаго образованія, на которое до послѣдняго времени смотрѣли у насъ съ какимъ-то недовѣріемъ и враждою, будетъ еще долго камнемъ преткновенія въ нашей воспитательной дѣятельности, и долго еще мы будемъ спорить о самыхъ легкихъ вопросахъ только потому, что не желаемъ или не можемъ вызвать наружу ту основную идею, на которую каждый изъ насъ безсознательно опирается въ своемъ спорѣ.

Вторая причина неполноты нашего сознанія идеи обще-человѣческаго образованія заключается въ томъ, что мы безсознательно, по долговременной привычкѣ, полагаемся на западную Европу, какъ бы мы надѣемся, что она уже рѣшила этотъ вопросъ и намъ остается только воспользоваться ея рѣшеніемъ. Читая западныя педагогическія сочиненія, осматривая учебныя заведенія образованныхъ странъ западной Европы, мы хотѣли бы видѣть все то же у себя; усвоиваемъ тѣ и другія воспитательныя начала запада и, подъ вліяніемъ ихъ, хотимъ преобразовывать и устраивать наше народное образованіе. Рѣдко мы даемъ себѣ отчетъ. изъ какой общей идеи вытекаютъ эти разнообразныя правила, и наивно удивляемся, если, прилагая ихъ у себя, находимъ, что они другъ другу противорѣчатъ. Если бы мы взяли на себя трудъ извлечь ту основную идею, на которой покоится народное воспитаніе въ той или другой странѣ западной Европы, то пришли бы

можетъ быть, къ неожиданнымъ для насъ заключеніямъ: мы убѣдились бы, что воспитательныя идеи каждаго народа проникнуты національностью болѣе, чѣмъ что-либо другое, проникнуты до того, что невозможно и подумать перенести ихъ на чуждую почву, и не удивлялись бы тогда, отчего, при переносѣ этихъ идей къ намъ, мы переносимъ только ихъ мертвую форму, ихъ безжизненный трупъ, а не ихъ живое и оживляющее содержаніе. Вникнувъ въ воспитательныя идеи западныхъ народностей, мы увидимъ еще, что часто хотимъ привить къ намъ то, что не есть собственно даже идея, а только оставшійся иногда безсознательно слѣдъ исторіи того или другого западнаго народа, усвоить который для насъ такъ же невозможно, какъ усвоить чуждую исторію; мы увидимъ, что и на западѣ связь между философскимъ воззрѣніемъ на человѣка и его потребности, между воспитательною теоріею и практикою, далеко еще не выяснена вполнѣ, что рутины и тамъ еще много на каждомъ шагу, что и на западѣ народное воспитаніе находится наканунѣ коренныхъ реформъ, и что мы рискуемъ сегодня принять отъ западной Европы то, что завтра же она признаетъ сама никуда негоднымъ.

Третьей причины неясности нашей воспитательной идеи должны мы искать въ особой страстности нашего времени. Воспитаніе — такой предметъ, разсужденіе о которомъ, болѣе чѣмъ разсужденіе о другихъ предметахъ, требуетъ спокойствія, полной свободы мнѣнія и зрѣлой обдуманности. Однимъ отрицаніемъ, къ которому такъ склонно наше время, ничего здѣсь не сдѣлаешь. Ребенокъ стоитъ передъ нами во всей невинности и чистотѣ своей души и требуетъ положительнаго ученія, требуетъ отъ насъ положительной мудрости, а не отрицаній того, чего дитя и не вѣдаетъ. „Чего вы хотите отъ меня?“ спрашиваетъ оно насъ: „что вы хотите изъ меня сдѣлать? Что вы называете хорошимъ? Къ чему вы сами стремитесь и меня направляете? Мнѣ нѣтъ дѣла до вашихъ заблужденій; укажите мнѣ прямую дорогу; не говорите мнѣ, что́ вы ненавидите, а скажите мнѣ, что́ вы любите; не говорите мнѣ, что́ вы рушите, а говорите мнѣ, что́ вы хотите строить; не говорите мнѣ, чего вы не желаете, а скажите мнѣ, чего желаете“.

Но что же мы скажемъ въ отвѣтъ на эти вопросы?

„Кажется очень легко отвѣчать на вопросъ, чего мы желаемъ?“

говоритъ Н. И. Пироговъ,—но если бы мы обо всемъ, начиная съ уличной продѣлки до государственнаго дѣла, должны были отвѣчать на эту тему, то не многіе изъ насъ получили бы отмѣтку изъ логики «cum eximia laude».

Но если Н. И. Пироговъ обратилъ общее вниманіе на вредъ ранней спеціальности въ образованіи, если онъ выяснилъ необходимость заботиться прежде всего объ обще-человѣческомъ образованіи новыхъ поколѣній, то мы къ сожалѣнію не можемъ сказать, чтобы въ его статьяхъ высказалась съ тою же ясностью мысль, что такое разумѣетъ онъ подъ обще-человѣческимъ, гуманнымъ образованіемъ, а это необходимо было бы выяснить, потому что, какъ самъ же авторъ говоритъ: „въ наше время отвѣтъ на такой вопросъ не такъ простъ, какъ это было прежде, когда всѣ знали, что называлось *humaniora*; теперь и политическую экономію и статистику уже хотятъ внести въ гимназическій курсъ, слѣдовательно, считаютъ и эти спеціальныя науки общеобразовательными". (См. Кіевск. Сборн., стр. 99).

Сознаемся откровенно, что въ насъ самихъ въ послѣднее время окончательно поколебалась увѣренность, что подъ именемъ *humaniora* слѣдуетъ разумѣть то, что разумѣлось прежде. Въ томъ, что гуманное образованіе должно предшествовать спеціальному, нѣтъ ни малѣйшаго сомнѣнія; но что такое самое это гуманное образованіе? Этотъ вопросъ подлежитъ еще глубокому и внимательному разсмотрѣнію, а мы, къ сожалѣнію, не находимъ въ статьяхъ автора даже серьезной попытки на такой разборъ, и, кажется, что его собственное мнѣніе въ этомъ отношеніи еще сильно колеблется. Такъ въ статьѣ своей „Школа и жизнь" Н. И. Пироговъ говоритъ:

„Опредѣливъ, что уровень общечеловѣческаго образованія долженъ быть, въ настоящее время, двоякій для различныхъ слоевъ общества, нужно еще опредѣлить, какія отрасли вѣдѣнія и въ какомъ объемѣ должны относиться къ одному и какія къ другому уровню. Но этотъ вопросъ никогда не разрѣшится окончательно. Его разрѣшить можно не иначе, какъ пожертвовавъ одною отраслью для другой, какъ доказавъ математически, что одна отрасль несравненно болѣе содѣйствуетъ развитію всѣхъ способностей души, чѣмъ другая. А этого доказать нельзя.

„Но если этотъ вопросъ и остается еще неразрѣшеннымъ для науки и педагогическаго искусства, то это не интересуетъ родителей. Если у васъ есть больное дитя, то развѣ для васъ не все равно, по какой методѣ его будутъ лѣчить,—лишь бы возвратили здоровье. Для чего же

вамъ спорить, хлопотать и теряться въ недоумѣніяхъ, что полезнѣе вашему сыну—учиться ли по-латыни и по-гречески, или по-французски и по-англійски? Повѣрьте, въ рукахъ дѣльнаго педагога и древніе и новые языки и всѣ предметы обще-человѣческаго образованія не останутся безъ пользы для развитія умственныхъ способностей. Ищите убѣдиться въ другомъ,—и въ самомъ главномъ,—въ личности людей, которымъ вы довѣряете образованіе вашего сына. Посредствомъ ли изученія древнихъ языковъ и математики, или посредствомъ новыхъ и естествовѣдѣнія совершится обще-человѣческое образованіе вашего сына, все равно—лишь бы сдѣлать его человѣкомъ. Преимущества и выгоды различныхъ способовъ этого образованія такъ очевидны и такъ значительны, что нѣтъ возможности, въ настоящее время, сказать, который лучше".

Положимъ, что для родителя все равно, какимъ бы путемъ его сынъ ни получилъ обще-человѣческое образованіе, только бы получилъ, но для воспитателей, для людей, распоряжающихся устройствомъ народнаго образованія, для учредителей и устроителей общественныхъ заведеній — это далеко не все равно. Они должны рѣшить, какой путь надежнѣе и легче доводитъ человѣка до обще-человѣческаго образованія, отдать ли въ гимназіяхъ первое мѣсто классическихъ языкамъ или новымъ и т. д. Самъ авторъ, когда начинаетъ говорить объ устройствѣ среднихъ учебныхъ заведеній, уже не говоритъ, что обще-человѣческаго образованія можно одинаково достигнуть или древними языками и математикой, или новыми языками и естествовѣдѣніемъ, но выражается рѣшительно въ пользу гуманнаго образованія, какъ его понимали до сихъ поръ въ Германіи: это уже совершенно другая рѣчь! Если такой глубокомысленный и искренній писатель впадаетъ въ такую нерѣшительность и даже такое противорѣчіе въ рѣшеніи вопроса: что ведетъ лучше къ гуманному образованію,—то изъ этого ужъ видно, какъ труденъ и глубокъ этотъ вопросъ, какъ настоятельно требуется участіе многихъ въ его рѣшеніи. Если подъ именемъ гуманизма Н. И. Пироговъ защищаетъ обще-человѣческое образованіе, развитіе ума и сердца, защищаетъ ихъ противъ опошляющей реальности, если онъ защищаетъ молодыя поколѣнія отъ того торгашескаго направленія, которое изъ жизни стало проникать и въ школы, то кто же, конечно, кромѣ обскурантовъ, можетъ не согласиться съ нимъ? Но если онъ защищаетъ старый гуманизмъ, съ его неизбѣжными классическими языками, съ его непониманіемъ христіанскаго міра, съ его полнымъ незнаніемъ современнаго человѣка и его современныхъ потребностей, съ его отчужденіемъ

отъ той жизни, которая насъ теперь со всѣхъ сторонъ обнимаетъ, то авторъ будетъ имѣть въ рядахъ своихъ противниковъ и такихъ людей, каковы Маколей, Бастія и др., которыхъ, конечно, нельзя причислить къ папистамъ или обскурантамъ. Въ необходимости гуманности въ образованіи никто не можетъ сомнѣваться; но въ гуманности такъ называемыхъ *humaniora* сомнѣваются многіе. Если изученіе латинскаго и въ особенности греческаго языка положило основаніе къ освобожденію отъ тѣхъ оковъ, въ которыя папизмъ усиливался заковать человѣческій умъ, то это еще не значитъ, чтобы изученіе другихъ наукъ, если бы онѣ существовали въ то время, не могло сдѣлать того же самаго. Математика, астрономія, физика и химія, исторія, расширеніе географическихъ свѣдѣній не менѣе, а можетъ быть гораздо болѣе, чѣмъ изученіе классическихъ языковъ, служили къ разогнанію мрака средневѣковаго невѣжества. Если классическіе языки были для людей XVI вѣка единственными ключами, которыми этотъ вѣкъ отперъ забытыя сокровищницы знанія Рима и Греціи, то въ настоящее время эти сокровищницы давно уже исчерпаны. Не только переводы всѣхъ замѣчательныхъ классическихъ писателей на новые языки, но и современная наука, такъ обширно воспользовавшаяся знаніями классическаго міра, сдѣлали доступными эти знанія и для тѣхъ, кто не знаетъ ни одного слова ни по-гречески, ни по-латыни, и если въ настоящее время можно еще говорить о благодѣтельномъ вліяніи классическаго образованія, то только развѣ о вліяніи изученія самыхъ древнихъ языковъ, а не того, что на этихъ языкахъ написано. Съ другой стороны, если мы возьмемъ объемъ познаній современнаго міра, то увидимъ, что намъ никакъ его не втиснуть въ опустошенныя сокровищницы Греціи и Рима. Если, наконецъ, мы хотимъ изучать человѣка, хотимъ изучать сами себя въ классическихъ писателяхъ, то и здѣсь сильно ошибемся: гражданинъ Греціи и Рима отдѣленъ непроходимою гранью отъ современнаго человѣка!

Возьмите лучшихъ представителей древняго міра, тѣ цвѣты его, до которыхъ онъ только и могъ развиться, и вы увидите, что и эти цвѣты классицизма никакъ нельзя поставить образцами современному человѣку. Въ нихъ, въ этихъ Сократахъ, Аристотеляхъ, Тацитахъ, несмотря на все ихъ изумительное величіе,

есть нѣчто такое, что противно современности, какъ черта дикости какого-нибудь ирокезца. Загляните въ „Политику“ Аристотеля, и на первыхъ страницахъ вы найдете такія воззрѣнія на человѣка, на женщину, на чуждыя народности, которыхъ въ настоящее время не постыдится высказать развѣ плантаторъ южныхъ штатовъ. Этихъ мыслей никакъ уже нельзя назвать частною ошибкою Аристотеля, въ родѣ той, что онъ считалъ кита за рыбу. Въ понятіи о человѣкѣ выражается самъ человѣкъ, и воззрѣнія Аристотеля на рабовъ, женщинъ, варваровъ находятся въ неразрывной связи со всею его философіею. Если человѣкъ совершенно индиферентный въ дѣлѣ религіи прочтетъ прекрасное описаніе сущности еврейской религіи, сдѣланное Тацитомъ, если увидитъ, что этотъ величайшій и благороднѣйшій изъ писателей древности клеймитъ названіемъ гнусности и нелѣпости (absurdus et sordidus) признаніе Бога духовнымъ существомъ и поклоненіе ему духомъ, то не можетъ не замѣтить, что христіанство самаго простого человѣка поставило настолько выше великаго Тацита, насколько понятіе о духовномъ и единомъ Богѣ выше пестрой миѳологіи.

И напрасно кто-нибудь думалъ бы видѣть во всемъ этомъ только частныя ошибки великихъ личностей: все это выходитъ вполнѣ послѣдовательно изъ ихъ языческой натуры. Въ томъ-то и состоитъ великая заслуга христіанства передъ цивилизаціею, каково бы ни было наше міросозерцаніе, что христіанство коренньмъ образомъ измѣнило природу человѣка и отношеніе человѣка къ человѣку, не требуя для этого ни высокой цивилизаціи, ни особенныхъ знаній, ни особенно развитаго ума: нѣсколькими словами, понятными для народа, ставило оно дикаря выше образованнѣйшихъ и мудрѣйшихъ людей классическаго міра. Нѣтъ, это не частныя ошибки великихъ писателей древности! Всмотритесь въ нравы и обычаи грековъ и римлянъ, въ ихъ семейный бытъ, въ ихъ отношенія къ женщинамъ и рабамъ, въ ихъ понятія о человѣкѣ и гражданинѣ, въ ихъ воззрѣнія на государство, народъ, на отношенія человѣка къ человѣчеству, въ ихъ политико-экономическія убѣжденія, въ ихъ историческую критику — и вы убѣдитесь, что преимущественное изученіе того, что завѣщалъ намъ классическій міръ, никакъ не можетъ одно ввести человѣка въ современную жизнь Европы, что изученіе древнихъ

классическихъ писателей не сдѣлаетъ человѣка человѣкомъ, какъ мы его теперь понимаемъ, и никакъ не можемъ способствовать къ тому соединенію науки и жизни, которое, конечно, признаетъ необходимымъ каждый, кто желаетъ истиннаго прогресса. Напротивъ, мы имѣемъ основаніе думать, что преимущественное изученіе классической древности, основанное на историческомъ преданіи, отъ котораго не можетъ оторваться западная Европа, болѣе всего мѣшаетъ до сихъ поръ дѣйствительному соединенію науки и жизни.

Примѣръ другихъ народовъ, достигшихъ высокой степени гуманнаго образованія при исключительномъ господствѣ классицизма въ школахъ, ничего еще не значитъ: самый этотъ примѣръ мы должны подвергнуть критическому разбору. Авторъ указываетъ намъ на Англію; но не самъ ли онъ въ другомъ мѣстѣ говоритъ, что если англійскіе университеты, оставшись во власти англиканской церкви сохранили образовательный характеръ, то за это они должны быть благодарны неподражаемой системѣ государственнаго правленія Англіи (Кіевскій Сборникъ, стр. 10)? Не въ правѣ ли и мы предложить ту же мысль къ исключительному господству классическаго направленія въ англійскихъ школахъ? Не въ правѣ ли и мы сказать, что если Англія извлекла такую пользу даже изъ исключительнаго классическаго образованія, то этимъ она обязана единственно своему государственному устройству и неподражаемому развитію своей общественной жизни? Если авторъ полагаетъ, что англичанинъ потому именно и оказывался столь способнымъ къ практической жизни въ государствѣ и обществѣ своего отечества, что былъ пропитанъ въ дѣтствѣ и юности наставленіями классической древности, то и мы въ правѣ думать, что если преимущественное изученіе классиковъ не оторвало англичанина отъ дѣйствительной жизни, то это единственно потому, что самая эта жизнь была слишкомъ сильна, вліяла на него и дома и въ школѣ, чрезъ родителей, наставниковъ, товарищей, семейныя и общественныя преданія, формы государственнаго устройства, сложившіеся уже законы общественнаго организма и т. д. И на это есть неопровержимыя доказательства. Классицизмъ господствовалъ не въ однѣхъ школахъ Англіи, но также въ школахъ Германіи, Франціи, Италіи: почему же онъ принесъ вездѣ различные плоды? На самую классическую древность англичанинъ глядѣлъ иначе, нѣ-

мецъ иначе, французъ иначе; каждый извлекалъ изъ нея тѣ уроки, которые были ему по натурѣ. Нѣмца классическая древность не могла сдѣлать практическимъ человѣкомъ и не мѣшала ему до настоящаго времени оставаться кабинетнымъ ученымъ. Но если каждый народъ смотритъ на классическую древность чрезъ свои собственныя очки, то почему же мы, русскіе, не можемъ глядѣть по-своему и чьи же очки мы должны взять? всѣхъ трехъ надѣть разомъ невозможно—ничего не увидишь. Нѣмецъ извлекалъ изъ классиковъ грамматику, археологію и философію; англичанинъ уроки практической мудрости, точность и опредѣленность въ мысляхъ и выраженіяхъ; французъ — ловкія фразы; а мы, русскіе, извлекали до сихъ поръ только мертвую семинарщину, и наша проба продолжалась долго—цѣлое столѣтіе. Неужели же начинать снова? Какъ ни плохо у насъ учили классическимъ языкамъ, однако же выучились многіе. Какую же пользу это изученіе приносило у насъ множеству людей, которые три четверти своей молодой жизни потратили на изученіе латинскаго, греческаго и еврейскаго языковъ? Говорятъ, что нельзя винить древніе языки за то, что ихъ преподаютъ дурно; но если по какимъ-нибудь предметамъ могли у насъ образоваться хорошіе наставники, то, конечно, по древнимъ языкамъ. Отчего же знаніе классическихъ языковъ и классической литературы не сдѣлало дурныхъ преподавателей этихъ предметовъ хорошими? Видно, въ классическомъ мірѣ нѣтъ для насъ образовательной, педагогической силы.

Мы не отрицаемъ, что изученіе классическихъ языковъ и классическихъ писателей развиваетъ умъ и сердце человѣка; но толковое изученіе каждаго предмета развѣ не дѣлаетъ того же самаго, по сознанію самого автора? Слѣдовательно, должно еще доказать, вознаграждается ли время, которое должно употребить на изученіе классическихъ языковъ, безспорно болѣе трудныхъ для усвоенія дѣтьми, чѣмъ новые, — вознаграждается ли настолько, чтобы ихъ должно было предпочесть изученію новыхъ языковъ, или изученію естественныхъ наукъ? Конечно, изученіе всякаго языка, какъ изученіе духовнаго организма, само по себѣ уже благодѣтельно дѣйствуетъ на развитіе духа, независимо отъ того вліянія, которое имѣетъ знаніе иностраннаго языка, какъ ключъ къ литературѣ народа; мы не отвергаемъ и того, что классиче-

скіе языки въ этомъ отношеніи, какъ средство умственнаго развитія, имѣютъ нѣкоторыя преимущества предъ языками новыми: древніе языки имѣютъ ту законченность, которой не имѣютъ языки новые, находящіеся еще въ процессѣ своего образованія; но съ другой стороны классическіе языки лишены той современной европейской жизни, которая дышетъ въ языкахъ новыхъ. Согласны мы и въ томъ, что въ твореніяхъ классическихъ писателей выражается часто та тѣсная связь между содержаніемъ и формою, которая попадается у писателей современныхъ только какъ исключеніе, согласны и въ томъ, что у классическихъ писателей мысль выражается съ тою неподражаемою непосредственностью, съ которою вообще выражается мысль, совершенно самостоятельно возникшая въ душѣ человѣка. Но отчего это происходило? Не оттого ли самаго, что древній человѣкъ смотрѣлъ на міръ непосредственными глазами, безъ посредства чужихъ мыслей, безъ посредства долгой и обширной науки, именно эта дѣтская и вмѣстѣ мудрая наивность мыслей дѣйствуетъ на насъ обаятельно при чтеніи классиковъ; но если бы грекъ долженъ былъ выучиться по-еврейски, по-персидски, по-египетски и потомъ уже обратился къ окружающей его жизни, то едва ли бы эта наивность и эта поразительная простота воззрѣнія удержались въ твореніяхъ греческихъ писателей! Не изученію же какого-нибудь иностраннаго языка, не изученію чуждой литературы обязаны греки художественнымъ совершенствомъ языка отечественнаго и своими лучшими писателями. Они изучали прежде свой родной языкъ, свои родныя преданія и то, что ихъ окружало; и не въ этомъ ли именно кроется главная причина художественной дѣятельности всей жизни грековъ и высоко художественной простоты ихъ произведеній? Правда, римляне изучали греческую литературу, но не въ блестящій періодъ своей жизни; и если греческая литература вызвала въ Римѣ нѣсколько неудачныхъ подражателей, то не этими подражателями хвалится римская жизнь.

Н. И. Пироговъ, къ сожалѣнію, не раскрываетъ намъ, почему именно считаетъ онъ изученіе древнихъ языковъ необходимымъ для высшаго обще-человѣческаго гуманнаго образованія; онъ только высказываетъ свое убѣжденіе и ссылается въ этомъ на вѣковой опытъ:

„Здѣсь не мѣсто распространяться, почему я отдаю безусловно преимущество классическому образованію для вступающихъ въ университетъ. Скажу только, что это я дѣлаю потому, что приписываю высшую образовательную силу исключительно глубокому изученію древнихъ языковъ, языка отечественнаго, исторіи и математики. Я сошлюсь въ этомъ на вѣковой опытъ, который, вопреки всѣмъ возгласамъ противниковъ, все-таки доказалъ, что изученіе этихъ наукъ одно и *само по себѣ* уже достаточно образуетъ и развиваетъ духъ человѣка, приготовляя его къ воспріятію всѣхъ возможныхъ, и нравственныхъ и научныхъ, истинъ. Оно достигаетъ этой цѣли, имѣя предметомъ преимущественно міръ внутренній (субъективный) человѣка (то есть самаго себя), открываемый религіею, словомъ и исторіею, и міръ внѣшній (объективный), изслѣдуемый математикой въ ближайшей его связи (чрезъ отвлеченіе) съ міромъ внутреннимъ. Реализмъ же, хотя и развиваетъ наблюдательную способность и разумъ человѣка упражненіемъ чувствъ и изученіемъ міра внѣшняго, но никогда еще одинъ самъ по себѣ не могъ вполнѣ развить всѣ высшія способности духа".

Желательно было бы, чтобы авторъ выразилъ яснѣе высказанное здѣсь сильное убѣжденіе, потрудился развить и доказать выставленныя здѣсь положенія. Это мѣсто для многихъ покажется темнымъ и бездоказательнымъ; мы видимъ въ немъ нѣсколько противорѣчій. Ссылаться на вѣковой опытъ въ необходимости изученія древнихъ языковъ и приписывать имъ потому высшую образовательную силу едва ли будетъ раціонально. Если мы перечислимъ множество знаменитыхъ людей и знаменитыхъ писателей, оказавшихъ важныя услуги человѣчеству, и покажемъ, что всѣ они въ молодости занимались изученіемъ классическихъ языковъ, то не докажемъ этимъ ровно ничего. Если ученіе въ среднихъ и высшихъ школахъ западной Европы сосредоточивалось до сихъ поръ преимущественно около изученія классическихъ языковъ, то, конечно, и всѣ сколько-нибудь образованные люди запада изучали въ молодости классическіе языки. Реальныя школы только что учреждаются въ настоящее время, и другихъ школъ, кромѣ классическихъ, прежде не было. Слѣдовательно, вы ничего не докажете на основаніи одного опыта. Много знаменитыхъ людей вышло изъ старыхъ школъ, гдѣ зубреніе наизусть было основаніемъ ученія: неужели же изъ этого вывести необходимость зубренія для развитія высшихъ способностей духа? Въ старинныхъ школахъ, давшихъ Европѣ столько знаменитыхъ людей, не было и понятія о наглядномъ обученіи—неужели же вывести изъ этого безполезность нагляднаго обученія?

Изученіе древнихъ языковъ укоренилось въ западныхъ школахъ вовсе не вслѣдствіе сознанія необходимости для ихъ развитія высшихъ способностей духа, а вслѣдствіе причинъ историческихъ. Пробудившись отъ долгаго усыпленія, западная Европа, сбрасывая вѣковыя суевѣрія, требовала свѣта и науки, а науки не было на новыхъ языкахъ. Должно было обратиться къ наслѣдію древнихъ, которое до тѣхъ поръ лежало безполезно въ грудахъ сочиненій, написанныхъ на классическихъ языкахъ. Отсюда сама собою возникла необходимость изученія древнихъ языковъ, которая потомъ обратилась въ школьную привычку Европы, а самъ авторъ сознается въ другомъ мѣстѣ, что ничто такъ не держится упорно, какъ школьныя привычки: человѣкъ всегда съ удовольствіемъ возвращается мысленно къ своему дѣтству и къ своей юности и по большей части хочетъ учить дѣтей, какъ онъ самъ учился. Такимъ образомъ, та или другая школьная случайность, не имѣвшая сама по себѣ никакого раціональнаго значенія въ воспитаніи, обращается въ школьный законъ, необходимость котораго доказывается вѣковымъ опытомъ, но не приводится въ свѣтъ разума. Къ такимъ школьнымъ привычкамъ причисляемъ мы отчасти и изученіе классическихъ языковъ. Авторъ говоритъ, что классическое образованіе подготовило много высокодаровитыхъ людей, но умалчиваетъ о томъ, сколько оно приготовило пустѣйшихъ педантовъ, не видящихъ жизни за буквой, сколько оно приготовило людей, неспособныхъ понимать окружающей ихъ жизни, если она не являлась имъ въ формѣ латинской или греческой цитаты. Намъ указываютъ людей, которые развились высоко, изучая классическіе языки и классическую древность, а мы укажемъ вамъ на другихъ людей, на которыхъ это изученіе дѣйствовало вредно. Никто, напримѣръ, болѣе германцевъ не гнался за подражаніемъ грекамъ и никто менѣе германскаго ученаго не похожъ на грека; именно потому, что грекъ былъ окруженъ жизнью, а германскій ученый — книгами; именно потому, что греки смотрѣли на жизнь своими собственными глазами, а германскіе ученые смотрятъ на нее сквозь призму греческой и римской учености. Этому-то преимущественно книжному изученію классическаго міра приписываемъ мы ту раздвоенность жизни и науки, которая достигла въ Германіи поразительныхъ размѣровъ и надъ которою такъ язвительно издѣвался Гейне.

Напрасно также приписываетъ авторъ математикѣ открытіе міра внѣшняго въ ближайшей связи его съ міромъ внутреннимъ: правда, математика столько же принадлежитъ міру внутреннему, сколько и внѣшнему, и составляетъ въ исторіи философіи переходъ отъ перваго ко второму, но она изучаетъ только форму, а не сущность существующаго. Школьный же опытъ показываетъ намъ странное явленіе: молодые люди, съ любовью и успѣхомъ занимающіеся математикою, чаще всего оказываются мало способными къ другимъ наукамъ, особенно къ словесности и исторіи. На математикахъ спеціалистахъ весьма часто на всю ихъ жизнь лежитъ какой-то странный оттѣнокъ органиченности, и нерѣдко съ глубокимъ знаніемъ математики уживаются въ головѣ самыя дикія, уродливыя фантазіи и упорнѣйшіе, органиченнѣйшіе предразсудки. Математика изучаетъ только формальную сторону міра и только формальнымъ образомъ развиваетъ человѣка.

Авторъ съ намѣреніемъ, кажется, сказалъ: *глубокое* изученіе древнихъ языковъ, и мы вполнѣ согласны съ нимъ, что глубокое изученіе такого органическаго и вмѣстѣ художественнаго созданія человѣка, каковъ языкъ, сильнѣе, чѣмъ что-либо другое, развиваетъ высшія духовныя способности. Изученіе органическихъ созданій природы не можетъ такъ дѣйствовать именно потому, что эти созданія менѣе намъ доступны, что мы не можемъ проникнуть въ нихъ такъ глубоко, какъ проникаетъ въ наше собственное сознаніе —языкъ. Будучи органическимъ созданіемъ человѣческаго духа, языкъ имѣетъ въ себѣ всѣ достоинства безконечно глубокаго созданія природы и, вмѣстѣ съ тѣмъ, допускаетъ безконечное углубленіе въ самого себя. Въ этомъ отношеніи языкъ всегда былъ и останется величайшимъ наставникомъ человѣчества. Между другими предметами изученія нѣтъ ни одного столь способнаго развить человѣка, какъ изученіе языка. Но не должно забывать при этомъ, что языкъ есть также только форма выраженія жизни духа, и что, если для развитія разсудка важна его логическая постройка, то еще болѣе важны тѣ идеи и тѣ чувства, которыя на немъ выражаются. Вотъ почему, повторяемъ опять, не изученіе древнихъ языковъ, а изученіе родного языка мы поставили бы во главѣ гуманнаго образованія.

Намъ скажутъ, можетъ быть, что глубокое изученіе родного

языка невозможно безъ глубокаго изученія языковъ классическихъ, и мы соглашаемся съ этимъ, но только отчасти. Правда, изученіе древнихъ языковъ изощряетъ нашъ взглядъ на нашъ родной языкъ, но то же вліяніе оказываетъ и изученіе новыхъ языковъ. Правда и то, что древніе языки, по логичности ихъ постройки, могутъ быть признаны отчасти за логику языковъ; но правда и то, что изученіе древнихъ языковъ не мало мѣшало намъ при изученіи родного, заставляя насъ смотрѣть сквозь чуждые очки. Наша русская грамматика и до сихъ поръ такъ плоха именно потому, что мы начали ея постройку по образцу классическому, и если мы до сихъ поръ не знаемъ хорошо своего родного языка, до сихъ поръ пишемъ такъ вяло и безцвѣтно, то именно потому, что гнемъ его на чуждый ладъ.

Вотъ на какихъ основаніяхъ мы признаемъ необходимость изученіе классическихъ языковъ не для всѣхъ тѣхъ, кто хочетъ имѣть высшее, *гуманное* образованіе, но только для тѣхъ, кто хочетъ имѣть ученое филологическое образованіе. Для филолога древніе языки—основной камень его познанія; но можно быть высоко развитымъ человѣкомъ, не зная классическихъ языковъ. Главнымъ предметомъ въ общемъ гуманномъ развитіи современнаго человѣка должны стоять вовсе не классическіе языки, а родной языкъ и родная литература.

Сдѣлать знаніе классическихъ языковъ необходимымъ условіемъ вступленія въ университетъ, какъ это высказываетъ Н. И. Пироговъ, значило бы, по нашему мнѣнію, безполезно затруднить вступленіе въ университетъ для многихъ. Если требовать при вступленіи въ университетъ знанія древнихъ языковъ, то, конечно, должно требовать дѣльнаго знанія, и не только знанія языка, но и хорошаго знакомства съ литературою, потому что только такое знаніе и такое знакомство могутъ оказать замѣтное образовательное вліяніе на высшіе силы духа: къ чему тотъ смѣшной китайскій церемоніалъ, по которому, напримѣръ отъ вступающихъ на математическій факультетъ требовалось, по крайней мѣрѣ, знаніе латинскихъ склоненій и спряженій. Если остановиться въ изученіи языка на знаніи склоненій и спряженій, то не развивающій, а подавляющій слѣдъ оставитъ это изученіе въ нашемъ духѣ. Требовать же отъ поступающаго на математическій факультетъ *глубо-*

каго изученія классическихъ языковъ, какъ признака гуманнаго развитія духа, какъ доказательства того, что молодой человѣкъ имѣетъ то общечеловѣческое образованіе, которое нужно для плодотворнаго слушанія университетскаго курса, —было бы крайнею ошибкою, потому что, какъ мы старались доказать, и безъ знанія классическихъ языковъ можно имѣть высокое гуманное образованіе, и при знаніи ихъ можно быть въ высшей степени неразвитымъ гуманно, чему доказательствомъ можетъ служить у насъ множество людей, въ которыхъ болѣе всего знанія классическихъ языковъ и менѣе всего гуманности — часто даже поразительное ея отсутствіе.

Такимъ образомъ, соглашаясь вполнѣ съ авторомъ, что общее гуманное образованіе должно составлять главную цѣль низшихъ, среднихъ и даже отчасти высшихъ учебныхъ заведеній, что реальное направленіе въ образованіи пагубно для человѣка, если онъ прежде не былъ развитъ гуманно, что оно сушитъ, убиваетъ въ человѣкѣ человѣка и что даже для самаго реализма необходимъ гуманизмъ, какъ основаніе, мы расходимся съ авторомъ только въ томъ, что различно понимаемъ значеніе словъ *гуманизмъ* и *реализмъ*. Намъ кажется, что подъ именемъ гуманнаго образованія надо разумѣть, вообще, развитіе духа человѣческаго и не одно формальное развитіе; человѣка же можно развить гуманно не только изученіемъ классическихъ языковъ, но еще гораздо болѣе и прямѣе: религіею, языкомъ народнымъ, географіею, исторіею, изученіемъ природы и новыми литературами. *Реализмъ* начинается тогда, когда мы ищемъ въ наукѣ не мысли, не пищи духу, развивающей его и укрѣпляющей, не уясненія воззрѣній человѣка на самого себя и внѣшній міръ, а именно только тѣхъ знаній, которыя необходимы для той или другой отрасли практической жизни, когда мы смотримъ на науку, какъ на мастерство, а не какъ на созданіе и пищу духа. Реализмъ и гуманизмъ можно найти въ каждой наукѣ, и различіе это заключается собственно не въ различіи наукъ, но въ различіи способа ихъ изученія. Можно изъ исторіи сдѣлать реальную науку, можно изъ закона Божія сдѣлать тоже реальную науку,—за примѣромъ ходить не далеко; наоборотъ, можно ариѳметикою и химіею развивать гуманность въ человѣкѣ и даже обученіе грамотѣ можно сдѣлать гуманнымъ и реальнымъ.

Въ гуманно-образовательномъ вліяніи ученія надобно отличать собственно два вліянія: вліяніе науки и вліяніе самаго ученія. Въ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ главную цѣль учебной дѣятельности долженъ составлять самъ человѣкъ, въ университетахъ—наука; хотя при первомъ стремленіи мы все же будемъ изучать науку, а при второмъ все же будемъ гуманизироваться изученіемъ науки.

Мы согласны съ авторомъ въ томъ, что изученіе организаціи языка, этого художественнаго полусознательнаго созданія человѣка, является лучшимъ средствомъ духовнаго развитія; но для такого развитія выбираемъ не классическіе языки, а родной языкъ, и смѣемъ думать, что именно изученіе родного языка есть вѣрнѣйшій и прямѣйшій путь къ самопознанію человѣка, котораго требуетъ Н. И. Пироговъ отъ образованія. Раскрывая ребенку и юношѣ богатство родного слова, мы раскрываемъ ему богатство его собственной души, которое онъ уже чувствовалъ прежде, чѣмъ началъ понимать. Изученіемъ родного слова мы вводимъ дитя въ духъ народа, созданіе его многовѣковой жизни, въ тотъ единственный живой ключъ, изъ котораго бьетъ всякая сила и всякая поэзія. Если мы не ставимъ религіи средоточіемъ гуманнаго образованія, то только потому, что она должна стоять во главѣ его, и потому, что, вообще, не ставимъ религіознаго воспитанія въ число наукъ. Наука изучаетъ только постижимое, религія устремляетъ духъ человѣка къ вѣчному и вѣчно непостижимому. Сознательная мысль есть основаніе науки; врожденная каждому человѣку вѣра — основаніе религіи.

За изученіемъ родного слова мы ставимъ изученіе другихъ предметовъ, непосредственно раскрывающихъ человѣка и природу, а именно исторію, географію, математику, естественныя науки; за этимъ помѣщаемъ изученіе новѣйшихъ иностранныхъ языковъ, а въ изученіи древнихъ видимъ спеціальность, необходимую лишь для извѣстной отрасли ученыхъ занятій.

Но намъ могутъ замѣтить, что жизнь Греціи и Рима есть основаніе жизни современной Европы, юность человѣчества, и безъ изученія этой юности мы никогда не поймемъ вполнѣ современнаго развитія, а ничто такъ не вводитъ въ исторію народа, какъ его языкъ. Это замѣчаніе проистекаетъ прежде всего изъ ошибочнаго

взгляда на исторію Греціи и Рима и вообще изъ ошибочнаго взгляда на исторію, происходящаго отъ тѣхъ германскихъ философовъ, которые хотѣли подвести подъ общіе законы не только прошедшее, но и будущее человѣчества. Старѣются отдѣльные люди, старѣлись и вымирали отдѣльные—и то не христіанскіе—народы; (ни одинъ христіанскій народъ еще не вымеръ; задавленная Греція и та возродилась для новой жизни; въ христіанствѣ есть и будетъ всегда источникъ возрожденія народовъ, въ какое бы положеніе ни вергла ихъ историческая судьба). Человѣчество же вѣчно юно, а потому нельзя говорить о дѣтствѣ и юности человѣчества. Если же продолжать это старое, натянутое сравненіе, то съ большимъ вѣроятіемъ мы можемъ средніе вѣка принять за дѣтство Европы. Не Греція и не Римъ, а христіанство составляетъ основу европейской жизни. При возрожденіи наукъ греки и римляне стали нашими школьными учителями; теперь мы переросли нашихъ учителей и можетъ уже учиться сами. Этимъ мы не отвергаемъ необходимости и пользы изученія греческой и римской исторіи. Исторія классическаго міра имѣетъ именно ту законченность, которая необходима для класснаго предмета; но не слѣдуетъ обращать всѣхъ нашихъ силъ на изученіе этого предмета и, кромѣ того, намъ никогда не удастся привести въ органическую связь изученіе классической исторіи и изученіе классическихъ языковъ. Совершенно справедливо, что ни что столько не вводитъ въ пониманіе исторіи народа, какъ знаніе его языка; но развѣ можемъ мы разсчитывать на то, чтобы въ нашихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ изученіемъ греческаго языка ввести учениковъ въ греческую исторію, а изученіемъ латинскаго языка—въ римскую? Или мы должны употребить $^{9}/_{10}$ нашего школьнаго времени на изученіе классическихъ языковъ, обратить на нихъ всѣ силы учащихся, или изученіе этихъ языковъ будетъ такъ же мало приносить пользы изученію классической исторіи, какъ приносило до сихъ поръ. Не только въ гимназіяхъ, но даже въ университетахъ не сходились у насъ эти двѣ отрасли изученія. Лучшіе ученики гимназіи только подъ конецъ гимназическаго курса достигали возможности кое-какъ, слово за словомъ, разбирать легчайшія мѣста Цицерона и становились втупикъ надъ Тацитомъ, а древняя исторія проходилась тогда, когда ученики учились еще склонять

mensa. Понятно, что такимъ образомъ классическій языкъ не могъ вводить въ классическую исторію. Много ли вы найдете даже между студентами, кончившими курсъ филологическаго факультета, такихъ, которые бы прочли двухъ, трехъ классическихъ авторовъ вполнѣ? Слѣдовательно, говорить о необходимости изученія классическихъ языковъ для изученія классической исторіи—значило бы выставлять требованіе, невозможное къ выполненію. Не лучше ли бы было, если бы при изученіи древней исторіи ученики нашихъ гимназій, не ожидая будущаго изученія классическихъ языковъ, читали съ учителемъ классическихъ писателей, хотя въ переводахъ; не лучше ли бы было для этой цѣли составить особенную классическую хрестоматію; не лучше ли синица въ рукахъ, чѣмъ журавль въ небѣ?

Мы сказали уже, что не согласны съ авторомъ и въ томъ, чтобы сдѣлать знаніе древнихъ языковъ необходимымъ условіемъ для поступленія въ университетъ. По нашему мнѣнію, слѣдовало бы хорошее знаніе латинскаго языка и посредственное знаніе греческаго языка сдѣлать необходимымъ условіемъ только для поступленія на филологическій факультетъ; посредственнаго знанія латинскаго требовать отъ поступающихъ только на факультеты медицинскій и юридическій; отъ тѣхъ же, которые желаютъ заниматься математическими и естественными науками, вовсе не требовать знанія древнихъ языковъ, т. е. почти возвратиться къ тому порядку, который существовалъ до сихъ поръ и который установленъ у насъ не уставомъ, а самою жизнью.

Въ гимназіяхъ древніе языки слѣдовало бы проходить только для желающихъ, и то въ три послѣдніе года; въ университетахъ на первыхъ двухъ курсахъ филологическаго факультета слѣдовало бы посвящать половину времени изученію древнихъ языковъ; двухлѣтняго занятія латинскимъ языкомъ на первыхъ курсахъ юридическаго факультета достаточно было бы, чтобъ приготовить къ чтенію пандектовъ; годового занятія латинскимъ языкомъ на медицинскомъ факультетѣ достаточно, чтобъ познакомить молодыхъ людей съ медицинскою латынью.

Уяснивъ основаніе педагогическихъ воззрѣній Н. И. Пирогова и выразивъ, въ чемъ мы согласны и въ чемъ не согласны съ этими основаніями, мы должны теперь перейти къ частнымъ его

воззрѣніямъ на разные педагогическіе вопросы; но такъ какъ нѣтъ, кажется, ни одного такого вопроса изъ тѣхъ, которые возникали у насъ въ послѣднее время, на который бы не отозвался Н. И. Пироговъ, по поводу котораго онъ не высказалъ бы своего слова, полнаго мысли и чувства, то мы не можемъ имѣть претензіи разобрать всѣ эти отдѣльныя замѣчанія и принуждены остановиться только на нѣкоторыхъ, и прежде всего разберемъ тѣ мнѣнія автора, которыя касаются самаго животрепещущаго вопроса, и именно вопроса объ университетской реформѣ.

Прежде чѣмъ приступать къ этой реформѣ, слѣдовало бы, какъ намъ кажется, задать себѣ вопросъ: необходима ли она? и признаемся откровенно, что, задавая такой вопросъ самимъ себѣ, мы отвѣчали на него почти отрицательно.

Хороши или плохи наши университеты, но они все же были у насъ самыми лучшими учебными заведеніями, приносили и продолжаютъ приносить и въ настоящемъ своемъ видѣ огромную пользу русской жизни, и если выказали въ послѣднее время неудовлетворительное направленіе, то обязаны этимъ не своимъ уставамъ, а совершенно особеннымъ случайнымъ обстоятельствамъ, внѣшнимъ, не зависѣвшимъ отъ университетовъ.

Разбирая исторію западныхъ университетовъ, Н. Н. Пироговъ находитъ, что въ ней высказывались попеременно четыре элемента, и говоритъ, что изъ всѣхъ четырехъ элементовъ, церковный, національный, филантропическій и научно-образовательный, которые попеременно вліяли на духъ западныхъ университетовъ, только одинъ *образовательно-благотворительный* (филантропическій) господствовалъ исключительно въ нашихъ университетахъ. Говорятъ, что еще Петръ Великій въ проектѣ академіи „строго отдѣлилъ ея задачу отъ задачи университетовъ“. Опытъ подтвердилъ мысль Петра. Наши университеты, въ самомъ дѣлѣ, получили и усвоили себѣ одинъ только образовательный характеръ, соединивъ его съ филантропическимъ элементомъ, выразившимся въ призрѣніи бѣдныхъ студентовъ, въ стипендіяхъ и т. д. Даже сто лѣтъ спустя послѣ учрежденія перваго университета въ Россіи, на его юбилеѣ, ораторъ рѣзко разграничиваетъ дѣятельность университета и академіи, говоря, что: „дѣло университета — преподавать молодому поколѣнію науки въ современномъ ихъ состояніи;

дѣло академіи—двигать науку впередъ". (Кіевск. Сборн., стр. 10, 11, 12).

Выставляя этотъ фактъ, Н. И. Пироговъ говоритъ, впрочемъ, что хотя за-границею существуютъ академіи съ ихъ чисто научнымъ характеромъ, но ни одинъ университетъ еще не отвергалъ жизненной необходимости соединенія двухъ элементовъ—научнаго и образовательнаго—въ одно цѣлое, и что нельзя положить и границъ этимъ двумъ элементамъ: люди, двигающіе дѣйствительно науку впередъ, естественно, желаютъ сдѣлать и другихъ участниками этого движенія; люди, излагающіе науку, желаютъ быть ея двигателями.

Намъ кажется, что научное и образовательное направленіе можно было раздѣлить яснѣе. Движеніе науки впередъ въ высшей степени свободно: его нельзя замкнуть ни въ стѣнахъ академіи, ни въ аудиторіяхъ университетовъ. Двигатели науки являются свободно, на всѣхъ поприщахъ, и всего рѣже въ стѣнахъ академій. Если академіи и университеты часто призываютъ къ себѣ тѣхъ лицъ, которыя оказались двигателями науки, то это еще не значитъ, чтобы академіи и университеты двигали науку: они только способствуютъ ея движенію. Университеты способствуютъ тѣмъ, что распространяютъ свѣдѣнія, уже добытыя наукою, и тѣмъ (какъ германскіе университеты), что даютъ новому двигателю науки возможность излагать публично свои взгляды и открытія; академіи же единственно тѣмъ, что соединяютъ людей ученыхъ въ одно общество и даютъ имъ иногда средства, которыхъ они, какъ отдѣльныя лица, не могли бы имѣть. Но если европейская наука и обязана чѣмъ-нибудь академіямъ, то весьма немногимъ; болѣе обязана она университетамъ, и еще болѣе отдѣльнымъ личностямъ, прокладывающимъ ей дорогу впередъ, независимо отъ академій и университетовъ. Движеніе науки впередъ, повторяю еще разъ, въ высшей степени свободно, и его не могутъ регулировать ни академіи, ни университеты.

Что касается до насъ русскихъ, то мы вообще мало двигали науку впередъ и должны оставить всякую объ этомъ заботу; всего же менѣе могутъ заботиться объ этомъ—правительство и правительственныя учрежденія, потому что эти заботы его будутъ стоить ему много денегъ и не принесутъ никакого плода. Забота прави-

тельствъ должна состоять въ томъ, чтобы подымать уровень народнаго образованія, сообразно съ движеніемъ науки впередъ, и распространять его какъ можно далѣе и какъ можно глубже въ массѣ народа. Съ поднятіемъ уровня народнаго образованія и съ его распространеніемъ появятся въ народѣ и двигатели науки впередъ: дѣло правительствъ въ отношеніи этихъ двигателей состоитъ только въ томъ, чтобы замѣтить ихъ и оказать помощь ихъ единичнымъ усиліямъ тамъ, гдѣ это окажется необходимымъ. Правительства не могутъ двигать впередъ ни поэзіи, ни науки, ни искусства; ихъ движетъ свободный геній человѣка; такимъ образомъ мы думаемъ, что при реформѣ въ нашихъ университетахъ мысль о томъ, чтобы ихъ сдѣлать двигателями науки впередъ, никакъ не должна быть руководящею мыслью. Позволеніе открывать при университетахъ новыя каѳедры тѣмъ лицамъ, которыя пожелаютъ передать слушателямъ свои новыя воззрѣнія, свобода профессорскихъ лекцій, доступность университетскихъ библіотекъ и собраній, вотъ все, что можетъ сдѣлать университетъ для движенія науки впередъ. Главная же его забота должна состоять въ томъ, чтобъ держать уровень образованія постоянно на одинаковой высотѣ съ уровнемъ науки и распространять это образованіе какъ можно глубже, въ народъ. Мы не можемъ сказать, чтобъ наши русскіе университеты вполнѣ удовлетворяли этому своему образовательному назначенію (филантропическое значеніе университетовъ мы оставимъ въ сторонѣ, какъ менѣе важное); но намъ кажется, что наши университеты, и со своими старыми уставами, сдѣлали въ этомъ отношеніи очень и очень многое, что они сами безпрестанно шли впередъ и двигали за собою общество, и что эту доказанную уже ихъ пользу слѣдуетъ болѣе всего имѣть въ виду при новыхъ реформахъ, чтобъ неосторожными преобразованіями не попортить корней того дерева, которое столько уже принесло плодовъ и продолжаетъ еще ихъ приносить. Наши университеты плохи? Можетъ быть! Но какія же наши учебныя учрежденія лучше? Доказали ли мы свою способность устроить даже порядочное приходское училище? Не должны ли мы съ величайшею осторожностью обращаться съ единственнымъ у насъ плодотворнымъ учрежденіемъ, которое устроилось у насъ какъ-то само собою?

Многимъ, очень многимъ мы обязаны нашимъ университетамъ! Если живая мысль и живое чувство не заснули у насъ совершенно и пробудились съ необычайною силою послѣ севастопольскаго погрома, если мы съ негодованіемъ могли взглянуть на наши нравственныя язвы и твердо рѣшиться излѣчить ихъ, если на всѣхъ поприщахъ государственной службы, во всѣхъ слояхъ общества явились у насъ люди, готовые къ нравственному возрожденію, если, наконецъ, величайшій изъ фактовъ русской исторіи, фактъ освобожденія крестьянъ, нашелъ себѣ отзывъ и поддержку въ русскомъ обществѣ, если мы съ удивленіемъ увидѣли, какъ возникъ будто изъ земли много обѣщающій институтъ мировыхъ посредниковъ, то всѣмъ этимъ Россія обязана единственно своимъ университетамъ. Правда, и въ постороннія учебныя заведенія проникала иногда мысль, гуманизированная наукою, но прослѣдите ходъ ея, и вы увидите, что она шла изъ этихъ же университетовъ. Да, съ величайшею осторожностью должны приступать мы не къ кореннымъ реформамъ, но даже къ нововведеніямъ въ нашихъ университетахъ. Не забудемъ, что русскіе университеты пустили глубокіе корни въ русскую жизнь, по крайней мѣрѣ, гораздо болѣе глубокіе, чѣмъ всѣ институты, лицеи, школы, корпуса, болѣе чѣмъ гимназіи, болѣе чѣмъ уѣздныя и приходскія училища. Сверху, правда, идутъ эти корни университетскаго образованія, но факты свидѣтельствуютъ, что они пробрались уже довольно глубоко. Да, побережемъ это плодовитое дерево нашего университетскаго образованія. Богъ знаетъ, удастся ли намъ насадить что-либо подобное, охранимъ его отъ вредныхъ вліяній, постараемся защитить отъ повальныхъ болѣзней общества, удобримъ, разрыхлимъ вокругъ землю, очистимъ отъ вреднаго налета; но не коснемся его молодыхъ, но уже сильныхъ корней.

Не университеты виноваты, если общество до послѣдняго времени не умѣло пользоваться ихъ плодами. Если же мы видимъ вредныя уклоненія нашихъ университетовъ, то слѣдуетъ еще посмотрѣть: происходятъ ли эти уклоненія отъ прежнихъ уставовъ или, можетъ быть отъ неблагоразумныхъ нововведеній, отъ уклоненій отъ уставовъ.

Что наши университеты не стояли на одной точкѣ, но двигались впередъ, лучшимъ доказательствомъ этого можетъ послу-

жить описаніе стариннаго университетскаго порядка, которое дѣлаетъ Н. И. Пироговъ:

„Кто, какъ я, лѣтъ тридцать тому назадъ, видѣлъ хотя одинъ изъ нашихъ университетовъ, тотъ знаетъ, чему должно приписать прогрессъ въ теченіе этого времени. Надобно знать, въ какой мѣрѣ, въ то отдаленное время, *научное* въ университетѣ замѣнялось *смѣшнымъ*, какъ, за исключеніемъ немногихъ избранныхъ, все прочее устарѣвшее поколѣніе преподавателей принадлежало скорѣе допотопнымъ временамъ, чѣмъ девятнадцатому столѣтію. Чего не дѣлалось за тридцать лѣтъ въ нашихъ университетахъ? Многіе изъ тогдашнихъ профессоровъ теперь стали притчею. О нихъ и теперь мы, старые ихъ слушатели, сойдясь вмѣстѣ, не можемъ вспомнить безъ смѣха. Нерѣдко на лекціяхъ изложеніе науки замѣнялось семейными хрониками и проповѣдями о нравственности; для другихъ читать лекцію значило читать слово въ слово, да и то съ ошибками, учебникъ, напечатанный когда-то лѣтъ за двадцать; у третьихъ на лекціяхъ играли въ карты и бѣгали *за чужаками*. Все это прошло безвозвратно, и теперь едва вѣришь тому, чему когда-то былъ очевиднымъ свидѣтелемъ. И въ настоящее время существуетъ еще ветхое и несовременное въ нашихъ университетахъ; многое и многое еще остается сдѣлать; но *смѣшного* уже не существуетъ болѣе, этотъ несомнѣнный шагъ къ прогрессу мы уже сдѣлали. Но кому принадлежитъ заслуга? Университетскій coup d'état совершился (въ тридцатыхъ годахъ) посредствомъ введенія новыхъ элементовъ, и то были не новые уставы, а свѣжія личности. Новое поколѣніе профессоровъ подоспѣло разомъ и во-время для замѣны отжившаго. Началось съ того, что академикъ Парротъ предложилъ образовать *профессорскій институтъ* изъ молодыхъ людей окончившихъ или оканчивающихъ курсъ, изъ всѣхъ русскихъ университетовъ. Избранные должны были подвергнуться испытанію въ академіи наукъ, потомъ отправиться на два года въ Дерптскій университетъ, для спеціальнаго изученія избранныхъ ими предметовъ, и отсюда на два же года за границу. Сколько я помню, Парротъ предлагалъ сдѣлать этотъ институтъ постояннымъ, а если нѣтъ, то, по моему убѣжденію, онъ бы долженъ былъ это предложить. Вмѣстѣ съ институтскими, въ числѣ которыхъ находился и я, были въ то же время посланы отъ гр. Сперанскаго воспитанники семинарій и духовныхъ академій. Сверхъ этого, къ намъ примкнуло и еще нѣсколько молодыхъ ученыхъ, выѣхавшихъ за границу на собственномъ иждивеніи. Такимъ образомъ, были приготовлены и распредѣлены по нашимъ университетамъ болѣе тридцати преподавателей. Вмѣстѣ съ этимъ обнаружилось и прогрессивное направленіе, именно въ тѣхъ университетахъ, на долю которыхъ досталась большая часть свѣжихъ силъ.—Съ другой стороны, я былъ также свидѣтелемъ, какъ весьма дѣльныя перемѣны въ уставахъ, но не поддержанныя личною силою исполнителей, остались безъ всякаго результата. Я не хочу этимъ сказать, что всѣ перемѣны учебныхъ постановленій безполезны. Напротивъ, я сейчасъ предложу на судъ мое мнѣніе объ измѣненіи экзаменовъ и способовъ преподаванія. Но всѣ эти нововведенія предложу не съ тѣмъ, чтобы измѣнять мертвую букву, а чтобы *дать большій просторъ дѣйствію личности наставниковъ*. И такъ, въ живо-

творныхъ и образовательныхъ силахъ личностей я нахожу единственное ручательство за истинный прогрессъ".

Мы съ намѣреніемъ привели весь этотъ отрывокъ, потому что въ немъ высказывается ясно взглядъ Н. И. Пирогова на наши университеты и на предстоящія въ нихъ реформы. Онъ не хочетъ также касаться ихъ основаній, а предлагаетъ только нѣкоторыя частныя измѣненія, и вотъ эти-то частныя измѣненія, предлагаемыя авторомъ, мы разберемъ теперь. Н. И. Пироговъ находитъ полезнымъ возобновить снова *Профессорскій институтъ* въ томъ видѣ, въ какомъ онъ былъ устроенъ тридцать лѣтъ тому назадъ. Противъ этой прекрасной мысли едва ли кто будетъ спорить: но жаль, что университеты наши не доросли еще до той степени, чтобы не нуждаться въ подобномъ институтѣ. Во всякомъ случаѣ скажемъ, что въ настоящее время, при недостаткѣ профессоровъ, при множествѣ свободныхъ каѳедръ, при необходимости учредить много новыхъ, сформированіе профессорскаго института, подобнаго прежнему, будетъ чрезвычайно полезною мѣрою; но желательно бы, чтобы эта мѣра подѣйствовала такъ, чтобы въ ней не было болѣе надобности. Мы увѣрены, что этой надобности не было бы и теперь, если бы прежнему профессорскому институту различныя обстоятельства не помѣшали принести всей той пользы, какую онъ могъ принести.

Разбирая недостатки теперешняго устава (въ статьѣ: Взглядъ на общій уставъ нашихъ университетовъ), Н. И. Пироговъ, говоритъ, что преобразованіе устава вызывается тремя главными обстоятельствами: *первое*, недостаткомъ въ профессорахъ, *второе*, несообразнымъ съ цѣлью университетскаго образованія распредѣленіемъ университетскихъ каѳедръ, и *третье*, тѣмъ, что различныя испытанія мало приспособлены къ требованіямъ науки.

Недостатокъ въ профессорахъ авторъ приписываетъ ограниченности профессорскаго содержанія; но не думаетъ, чтобъ съ увеличеніемъ содержанія вакантныя каѳедры были замѣщены немедленно достойными людьми. Онъ совершенно справедливо говоритъ, что надобно еще прежде позаботиться, чтобы подготовить такихъ людей. Въ людяхъ желающихъ учиться, даже изъ одной любви къ наукѣ, недостатка теперь не будетъ; но должно дать ходъ такимъ личностямъ и облегчить имъ возможность оставаться при

университетахъ. Въ настоящее время профессоры избираются изъ адъюнктовъ, но увѣренность, которую имѣетъ адъюнктъ, занять непремѣнно профессорскую каѳедру, по большей части дѣйствуетъ вредно на ихъ образованіе. Для устраненія всѣхъ этихъ недостатковъ Н. И. Пироговъ предполагаетъ полезнымъ ввести свободную конкуренцію, а вмѣстѣ съ тѣмъ распространить и устроить на болѣе раціональныхъ началахъ институтъ доцентовъ. Для этой послѣдней цѣли Н. И. Пироговъ совѣтуетъ дать въ распоряженіе каждаго университета извѣстную сумму для вознагражденія доцентовъ, по усмотрѣнію университетскаго совѣта. Молодые люди, кончившіе университетскій курсъ со степенью кандидата или лѣкаря, должны быть допускаемы къ доцентству, но не иначе, какъ посредствомъ *публичнаго* конкурса.

Требованіе, чтобы доценты имѣли непремѣнно степень кандидата или лѣкаря, находится въ нѣкоторомъ противорѣчіи съ другою мыслію, которая выражена въ концѣ той же статьи, гдѣ авторъ высказываетъ желаніе, чтобы къ занятію даже профессорскихъ каѳедръ университеты имѣли право допускать лицъ, заявившихъ свои познанія въ какой нибудь избранной ими наукѣ, требуя только свидѣтельства объ окончаніи полнаго гимназическаго курса (Кіевск. Сборн., стран. 226). Мы примиряемъ это противорѣчіе такъ: такое допущеніе къ профессорству лицъ, не имѣющихъ никакой ученой степени, должно только существовать какъ исключеніе для тѣхъ, кто, миновавъ университетскую дорогу, своимъ особеннымъ путемъ достигнетъ глубокихъ познаній въ какой-нибудь наукѣ и выкажетъ въ ней особенныя способности; но зачѣмъ же для такихъ людей и свидѣтельства объ окончаніи гимназическаго курса? А если они учились не въ гимназіяхъ, а дома, въ семинаріи, въ корпусѣ? Неужели имъ подвергаться испытанію въ гимназическомъ курсѣ? Нѣтъ, и въ этомъ случаѣ, какъ и во многихъ другихъ, можно положиться только съ одной стороны на общественное мнѣніе, а съ другой на нравственное достоинство личностей, избирающихъ профессоровъ. Точно такимъ же образомъ не слѣдуетъ стѣснять никакими экзаменаціонными требованіями и аттестатами допущеніе въ доценты: слѣдуетъ только требоватъ, чтобы ищущій этого званія доказалъ чѣмъ бы то ни было, но несомнѣнно, свои познанія въ наукѣ и свою способность къ ея университетскому изло-

женію. Для того же, чтобы дать молодымъ людямъ возможность заниматься наукою, не думая о кускѣ насущнаго хлѣба, слѣдуетъ устроить нѣчто среднее между студенчествомъ и доцентствомъ, такъ чтобы молодой человѣкъ, окончившій съ успѣхомъ курсъ въ университетѣ, могъ два, три года оставаться при немъ и заниматься наукою, прежде чѣмъ рѣшиться выйти на каѳедру. Это учрежденіе отчасти существуетъ и теперь при нашихъ университетахъ; его слѣдовало бы только расширить и организовать. Изъ такихъ молодыхъ людей могли бы формироваться доценты; но къ доцентству должны быть допущены и всѣ тѣ лица, которыя инымъ путемъ достигли такихъ познаній въ наукѣ, что могутъ уже съ пользою излагать ее въ университетѣ. Какъ тѣ, такъ и другіе, могли бы быть допускаемы къ публичному конкурсу. Но въ чемъ долженъ состоять этотъ конкурсъ? Чтеніе не только одной, но даже нѣсколькихъ лекцій для этого недостаточно; если же это будетъ нѣчто въ родѣ защищенія диссертаціи, то другими словами это будетъ только публичный экзаменъ. Годится ли эта публичная форма для экзамена? Едва ли! мы думаемъ, что лучше оставить это почти въ прежнемъ видѣ; пусть ищущій права быть доцентомъ, посредствомъ ли экзамена, посредствомъ ли сочиненій, но только произведетъ въ членахъ университетскаго совѣта увѣренность, что можетъ съ пользою для слушателей излагать въ университетѣ ту или другую науку, и пусть послѣ этого будетъ допущенъ къ публичному конкурсу. Вообще, какъ мнѣ кажется, не слѣдуетъ никакими правилами стѣснять университетскіе совѣты, а слѣдуетъ только позаботиться, чтобы самые эти совѣты состояли изъ людей, заслуживающихъ довѣрія, искренно желающихъ процвѣтанія науки и своего университета. Если мы будемъ не довѣрять цвѣту нашего общества, если мы не будемъ довѣрять нашимъ профессорамъ, то кому же послѣ этого можемъ мы довѣрить? Кому поручимъ контроль надъ профессорами? Правила и регламенты въ дѣлѣ воспитанія дѣйствуютъ положительно дурно: въ уѣздномъ училищѣ они не на мѣстѣ, тѣмъ болѣе въ университетахъ. Пусть право на публичный конкурсъ на званіе доцента получаетъ тотъ, кто будетъ допущенъ къ этому университетскимъ совѣтомъ—вотъ и все! Но, замѣтятъ намъ, не будетъ ли иногда молодой человѣкъ стѣсненъ университетскимъ совѣтомъ несправедливо? Какіе еще у иного со-

вѣта взгляды на науку и ея требованія? Но тотъ, кто не надѣется на добросовѣстность одного университета, имѣетъ право обратиться въ другой университетъ, въ третій, четвертый; а получившій право доцентства въ какомъ бы то ни было университетѣ имѣетъ право быть допущеннымъ къ публичному конкурсу во всѣхъ русскихъ университетахъ. Если же мы не довѣримъ и всѣмъ университетскимъ совѣтамъ, то намъ некому довѣрять болѣе!

Всякій доцентъ, по предложенію Н. И. Пирогова, долженъ имѣть право конкурировать на вакантную профессорскую каѳедру въ любомъ университетѣ, а для большаго развитія доцентства въ нашихъ университетахъ, говоритъ авторъ:

„Доцентамъ должно бы предоставить еще слѣдующія права: a) право пользоваться платою за ученіе отъ учащихся, b) право давать privatissima въ заведеніяхъ университета, пользуясь его учебными пособіями, c) право быть отправляемымъ за границу и въ другіе отечественные университеты для дальнѣйшаго усовершенствованія, наконецъ d) доцентъ, выдержавшій два раза конкурсъ, занимающій каѳедру одного изъ существенныхъ предметовъ факультета и отличившійся своими заслугами, долженъ пользоваться и правомъ голоса въ факультетскихъ собраніяхъ и при факультетскихъ испытаніяхъ на степень. Если въ факультетѣ одинъ и тотъ же предметъ будетъ преподаваться и профессоромъ, и доцентомъ, то студентамъ должно быть предоставлено право выбора слушать лекціи у того или у другого. Испытуемые же раздѣляются факультетомъ по-ровну между экзаменаторами-профессорами и тѣми доцентами, которые пользуются правомъ голоса въ факультетскихъ собраніяхъ. Всѣ эти права способствовали бы конкурренціи, поощрили бы желающихъ выступить на учебное университетское поприще и возбудили бы между ними соревнованіе къ достиженію профессорскаго званія путемъ конкурренціи и гласности. Такъ образовался бы разсадникъ для будущихъ наставниковъ и дѣятелей науки".

Со всѣмъ этимъ нельзя не согласиться вполнѣ. Намъ остается только желать, чтобы мысли, выраженныя авторомъ, были приняты и принесли всю ту пользу, которой можно отъ нихъ ожидать. Намъ кажется только излишнимъ требованіе двукратнаго конкурса отъ доцента, чтобы доцентъ могъ пользоваться правами голоса въ факультетскихъ собраніяхъ. Мы полагаемъ, что каждый доцентъ, принятый въ этомъ званіи университетскимъ совѣтомъ, вслѣдствіе одного этого уже долженъ быть членомъ факультета и университетскаго совѣта; мы считаемъ необходимымъ по возможности облегчить приливъ новыхъ, свѣжихъ силъ въ университетскіе совѣты. Званіе адъюнктовъ должно быть уничтожено,

по мнѣнію Н. И. Пирогова, и это совершенно справедливо; доценты вполнѣ замѣняютъ адъюнктовъ.

Для замѣщенія всѣхъ профессорскихъ вакансій авторъ совѣтуетъ принять не выборное начало, а конкурсъ:

„Выборъ же допустить какъ исключеніе въ тѣхъ случаяхъ, когда никто не явится на конкурсъ, или когда имѣется въ виду лицо, слишкомъ уже извѣстное своими научными и учебными заслугами всему ученому свѣту. Хотя въ настоящее время исключеніе можетъ быть и чаще будетъ встрѣчаться, нежели правило; но все-таки оно, по моему мнѣнію, необходимо на будущее время. Несмотря на недостатокъ въ искателяхъ профессорскаго званія, который съ увеличеніемъ содержанія безъ сомнѣнія уменьшится, нужно положить конецъ произволу, господствующему при выборахъ профессоровъ и особенно въ провинціальныхъ университетахъ. И хотя судьи останутся тѣ же при конкурсахъ, которые были и при выборахъ; но все-таки гласное заявленіе научныхъ достоинствъ конкуррирующихъ заставитъ этихъ же самыхъ судей быть осторожнѣе въ ихъ сужденіяхъ. Это доказываетъ несомнѣнный опытъ тамъ, гдѣ конкурсы пользуются полною гласностью и производятся публично“.

Съ этимъ также нельзя не согласиться, и стѣснять произволъ выбора профессоровъ общественнымъ мнѣніемъ всегда полезно; но съ другой стороны слѣдуетъ ожидать, что наше общественное мнѣніе не всегда будетъ выражаться правильно, особенно при такомъ дѣлѣ, какъ выборъ профессора. Можно только надѣяться, что и самое общественное мнѣніе, при довѣріи общества къ своимъ профессорамъ, будетъ руководиться ихъ выборомъ. Все дѣло въ томъ, чтобъ университетскіе совѣты были составлены хорошо, а таковы ли они въ настоящее время? Вотъ что говоритъ объ этомъ въ другомъ мѣстѣ и въ другой статьѣ Н. И. Пироговъ.

„Университетъ, перенесенный съ запада на нашу почву, остается и у насъ, съ нѣкоторыми измѣненіями, все еще *учрежденіемъ коллегіальнымъ*. Ученыя и учебныя дѣла рѣшаются въ совѣтѣ профессоровъ большинствомъ голосовъ. Этотъ способъ рѣшенія предполагаетъ обсужденіе предмета со всѣхъ сторонъ. Онъ предполагаетъ и свободу мысли и слова,—слѣдовательно, совѣтъ есть учрежденіе въ высшей степени гуманное и прогрессивное. Въ нашихъ университетскихъ совѣтахъ, какъ и вездѣ, должны быть и партіи; и дѣйствительно, между членами совѣтовъ есть и прогрессисты, и консерваторы, и срединники, и защитники личныхъ интересовъ; но всѣмъ имъ не достаетъ двухъ условій: *во-первыхъ*: въ совѣтахъ нѣтъ внутренняго довѣрія къ собственному авторитету, и, *во-вторыхъ*, нѣтъ ревности къ собственнымъ убѣжденіямъ,—или другими словами, нѣтъ глубокихъ, искреннихъ убѣжденій. Можно прибавить еще и *третье*: нѣтъ равномѣрнаго умѣнья вести дѣла. Этимъ искусствомъ владѣютъ только сторонники личныхъ интересовъ; прогрессисты же, по большей части, люди молодые, безъ связей, горячіе, восторженные, дѣй-

ствующіе по однимъ убѣжденіямъ, рѣдко успѣваютъ. Осѣдлыя личности (партикуляристы), по самому свойству своего принципа, ищутъ связей и протекцій, и, находя ихъ сверху, берутъ верхъ. Они умѣютъ дѣйствовать на срединниковъ; къ нимъ почти всегда пристаютъ и консервативные. Еще хуже, если голоса въ совѣтѣ раздѣляются не по взглядамъ, а по *народностямъ*. Въ такомъ случаѣ ни одно начало не можетъ быть проведено послѣдовательно; ревностные прогрессисты, примкнувъ къ большинству своихъ консервативныхъ соплеменниковъ, сами дѣлаются консервативными, и наоборотъ. Когда же въ совѣтѣ преобладаютъ сторонники личныхъ интересовъ (партикуляристы), то этимъ уничтожается и собственное достоинство, и достоинство совѣта. Въ побѣжденныхъ рождается недовѣріе къ собственному авторитету, а вслѣдъ за тѣмъ распадаются и главныя основы коллегіальнаго учрежденія. Постоянно побѣждаемые дѣлаются равнодушными къ своимъ убѣжденіямъ, а побѣдители пріобрѣтаютъ приверженцевъ и изъ числа тѣхъ, которые не раздѣляли прежде ихъ убѣжденій. За тѣмъ слѣдуетъ *непотизмъ* и упрочивается *стабилизмъ*. То же самое, только въ меньшемъ видѣ, повторяется иногда и въ педагогическихъ совѣтахъ гимназій. Когда же коллегіальное учрежденіе достигло до такого состоянія, когда нравственная и образовательная его сила ослабѣла уже до такой степени, что вліяніе высшей власти сдѣлалось необходимымъ, то, какъ бы это вліяніе ни было благотворно и разумно, авторитетъ совѣта уже сильно потрясенъ и онъ дѣйствуетъ тогда, можетъ быть, и хорошо, но не по собственнымъ убѣжденіямъ. Представимъ себѣ теперь, что избраніе будущихъ дѣятелей науки совершилось большинствомъ голосовъ при такой обстановкѣ коллегіальныхъ учрежденій. Надежно ли это избраніе?"

Конечно, ненадежно, но кто же въ этомъ виноватъ? Кто же виноватъ въ томъ, что сторонники личныхъ интересовъ и осѣдлыя личности, ищущія связей и протекцій, берутъ верхъ въ иныхъ университетскихъ совѣтахъ? Кто же виноватъ, какъ не посторонні я университету вмѣшательства въ его дѣла и то чиновничество профессоровъ, которое должно быть истреблено до корня, если мы искренно желаемъ развитія науки въ нашемъ отечествѣ и блага нашимъ университетамъ; профессоръ долженъ быть поставленъ выше всякихъ чиновничьихъ соблазновъ; университетскій совѣтъ долженъ быть поставленъ такъ, чтобы членамъ его не нужны были ни связи, ни протекціи, чтобы цѣнителями ихъ были товарищи, слушатели и общество, а не какія-нибудь другія лица, чуждыя наукѣ, а нерѣдко даже и образованію. Пока университетскій совѣтъ не будетъ самостоятельною юридическою личностью, не нуждающеюся ни въ какихъ протекціяхъ, до тѣхъ поръ университеты наши не выйдутъ на прямую дорогу. Если профессоръ убѣжденъ, что ни его познанія, ни его способности не упрочи-

ваютъ за нимъ его положенія, то, поборовшись годъ, другой, третій, онъ непремѣнно будетъ искать связей и протекцій: исключенія будутъ, но рѣдко. И такъ, прежде всего, пусть профессоръ не будетъ чиновникомъ и будетъ чуждъ всѣхъ чиновныхъ тенденцій; если наши университетскіе совѣты составлены плохо, то этимъ они обязаны въ особенности посторонпимъ обстоятельствамъ.

И такъ, мы полагаемъ необходимымъ, *во-первыхъ*, возобновить составъ университетскихъ совѣтовъ посредствомъ профессорскаго института, къ участію въ составленіи котораго слѣдуетъ призвать не только университеты, академіи, но и всѣхъ нашихъ замѣчательныхъ ученыхъ; *во-вторыхъ*, широкимъ учрежденіемъ доцентства положить основаніе постоянному обновленію университетскихъ силъ; *въ-третьихъ*, раскрыть наши университеты болѣе суду общественнаго мнѣнія, чего можно достигнуть, публикуя въ университетскихъ журналахъ рѣшенія совѣтовъ съ полнымъ изложеніемъ доводовъ этихъ рѣшеній; *въ-четвертыхъ*, дать университетскимъ совѣтамъ полное довѣріе въ избраніи доцентовъ, въ открытіи и закрытіи новыхъ каѳедръ и т. п.; *въ-пятыхъ*, освободить профессорское званіе отъ всякаго чиновническаго оттѣнка, положивъ, однажды, если уже это необходимо, что профессоръ пользуется правами потомственнаго дворянина, а доцентъ правами личнаго, если онъ не потомственный дворянинъ. Всякая награда чинами здѣсь неумѣстна; производство въ генералы погубило у насъ не одного хорошаго профессора. Кромѣ того, слѣдуетъ положить правиломъ, что профессоръ не можетъ быть лишенъ мѣста иначе, какъ по суду, или по приговору того совѣта, котораго онъ членомъ, и что на рѣшеніе одного университета недовольный можетъ апеллировать въ другой. Слѣдуетъ также положить правиломъ, чтобы профессоръ, который по болѣзни не можетъ исправлять своей должности, пользовался половиннымъ жалованьемъ до смерти,—и обезпечить также его семейство. Словомъ, слѣдуетъ поставить профессора въ такое положеніе, чтобы онъ могъ заботиться только о наукѣ и пользѣ своихъ слушателей. Отъ руководства и направленія профессоровъ должно отказаться: пусть руководитъ и направляетъ ихъ одна наука, и можно быть увѣреннымъ, что не приведетъ ихъ ни къ чему дурному.

Мы должны придать особенное значеніе словамъ Н. И. Пи-

рогова, который былъ и профессоромъ и попечителемъ учебнаго округа и говоритъ:

„Порученіе контроля надъ исполненіемъ учебныхъ обязанностей, преподавателей совѣту и попечителю, оказавшееся непрактичнымъ, должно быть замѣнено мѣрами болѣе раціональными, о которыхъ скажу послѣ. Что касается до распредѣленія преподаванія и возведенія въ высшія ученыя степени, то и эти распоряженія должны быть предоставлены автономіи совѣтовъ, потому что и здѣсь окончательныя утвержденія со стороны попечителей составляютъ одну только формальность, безъ всякой пользы ослабляющую авторитетъ совѣтовъ въ глазахъ учащихся и общества. Попечитель въ отношеніи къ университету есть контролеръ. Онъ наблюдаетъ только, чтобы всѣ дѣйствія совѣта и правленія были законны. Роль его, какъ контролера за дѣйствіями совѣта, относящимися до науки (куда принадлежатъ: преподаваніе, конкурсы, выборы и испытанія), должна ограничиваться извѣщеніями высшей инстанціи о замѣченныхъ имъ незаконныхъ упущеніяхъ и недостаткахъ. Судить же, справедливы ли его замѣчанія, можетъ только та инстанція, которая болѣе его компетентна въ сужденіи о дѣлахъ науки“.

Хорошо; но гдѣ же та инстанція, которая болѣе попечителя компетентна въ сужденіяхъ о дѣлахъ науки? Если Н. И. Пироговъ имѣетъ здѣсь въ виду академію наукъ, то, конечно, мысль эта весьма замѣчательна; но тогда слѣдуетъ перейти къ разсмотрѣнію состава академіи наукъ и способа, которымъ она формируется, что повело бы насъ слишкомъ далеко.

Весьма практичны также мнѣнія Н. И. Пирогова, относящіяся къ сроку службы и системѣ профессорскихъ пенсій:

„Срокъ служебной дѣятельности профессора *съ правомъ полученія полпенсіи* могъ бы быть сокращенъ, по моему мнѣнію, до 15 лѣтъ. Полпенсію должны бы получить, однакоже, черезъ 15 лѣтъ только тѣ лица, которыя прослужили это число лѣтъ въ званіи профессора. Но избраніе ихъ на слѣдующее десятилѣтіе не должно быть допущено *безусловно*, и выборъ этотъ можетъ состояться только при *двухъ* условіяхъ: *во-первыхъ*: когда прослужившій первое пятнадцатилѣтіе представитъ какое-либо ученое или учебное сочиненіе (руководство или монографію), изданное имъ во время службы при университетѣ въ званіи профессора и принятое съ одобреніемъ въ ученомъ свѣтѣ; *во-вторыхъ*: когда профессоръ, прослужившій 15 лѣтъ, представитъ, по крайней мѣрѣ, *одного* кандидата изъ обучавшихся въ университетѣ подъ непосредственнымъ и ближайшимъ его руководствомъ, который достигъ такого научнаго образованія, что могъ бы занять или уже и занимаетъ мѣсто доцента по предмету, преподаваемому избираемымъ въ профессора, или по одному изъ предметовъ сродныхъ съ преподаваемымъ. Первое условіе поощрило бы многихъ къ литературнымъ занятіямъ. Второе же служило бы доказательствомъ учебной дѣятельности избираемаго и поощряло бы профессоровъ къ частнымъ занятіямъ съ слушателями, обнаружившими лю-

бовъ и склонности къ спеціальному изученію какой-либо науки. Цѣль, съ которою я предлагаю новый условленный выборъ профессора, по истеченіи первыхъ 15 лѣтъ его служенія при университетѣ, очевидна. Никто изъ университетскихъ преподавателей не долженъ находиться подъ вліяніемъ парализирующей мысли, что, вступивъ однажды въ число членовъ совѣта, ему ничего болѣе не останется, какъ спокойно и безусловно выжидать 25 лѣтъ полной пенсіи. Нѣтъ, каждый истинно любящій свою науку преподаватель можетъ и долженъ въ первыя 15 лѣтъ своего служенія университету, кромѣ чтенія лекцій, составить еще и другія доказательства своей научной дѣятельности. И изъ двухъ предложенныхъ мною доказательствъ второе, мнѣ кажется, еще важнѣе перваго".

Эта замѣтка вызвана тѣмъ грустнымъ явленіемъ, что многіе профессора, добившись профессорскаго званія, опочиваютъ на лаврахъ. Не знаемъ, какъ теперь; но въ наше университетское время было не мало еще такихъ профессоровъ, которые, составивъ записки или книгу по своему предмету въ началѣ своего профессорскаго поприща, не измѣняли ихъ въ продолженіе 20-ти или 25-ти лѣтъ. Составленныя такимъ образомъ записки передавались наслѣдственно отъ одного поколѣнія студентовъ другому, покупались у университетскихъ швейцаровъ, вытверживались къ экзамену — и дѣло въ шляпѣ! Иной профессоръ такъ вытверживалъ свои записки, что не пропускалъ въ нихъ ни одного слова, хотя и не смотрѣлъ въ тетрадь, но въ уголъ комнаты или въ печку,— зналъ даже, гдѣ у него поставленъ восклицательный знакъ, или помѣщена профессорская шуточка. И какъ бывало пріятно и покойно на лекціи сидѣть у такого профессора! Иной проказникъ студентъ слѣдитъ бывало пальцемъ по тетради и знаетъ, что вотъ сейчасъ профессоръ вскрикнетъ, или улыбнется. Невольно вспоминались тогда слова Мефистофеля, когда онъ, переодѣвшись въ докторскую мантію Фауста, поучаетъ студента, какъ онъ долженъ вести себя на лекціи. Такому опочиванію на лаврахъ, конечно, способствовала много увѣренность, что, попавъ разъ въ профессоры, слѣдуетъ только пуще всего на свѣтѣ беречь свое здоровье, а при здоровьи непремѣнно выслужишь 25 лѣтъ, получишь полную пенсію и потомъ будешь избранъ снисходительными товарищами, чающими такого же снисхожденія и къ самимъ себѣ, еще на пять лѣтъ и еще на пять и т. д. Но это не единственная причина; была еще и другая, о которой мы скажемъ ниже. Н. И. Пироговъ думаетъ нарушить это профессорское спокойствіе поста-

новленіями о пенсіи. Не отвергая пользы этихъ пенсіонныхъ правилъ, мы скажемъ только, что и въ этомъ случаѣ судьями останутся тѣ же товарищи профессора. Ученую монографійку написать не очень трудно; насколько приготовленъ представляемый кандидатъ —судятъ тѣ же товарищи профессора; а потому и здѣсь, какъ и во многихъ другихъ случаяхъ, какія правила ни пишите, все будетъ зависѣть отъ людей, выполняющихъ эти правила, особенно въ такомъ шаткомъ дѣлѣ, какъ признаніе ученыхъ и учебныхъ достоинствъ человѣка.

Другая причина этого расположенія многихъ профессоровъ къ опочиванію на лаврахъ, по нашему мнѣнію, гораздо важнѣе; она именно состоитъ въ томъ, что на университетскихъ лекціяхъ часто излагаются предметы, вовсе къ такому изложенію неспособные. Такъ, напр., нерѣдко на юридическихъ факультетахъ излагаются сокращенія различныхъ томовъ свода законовъ, какъ будто студенты сами не умѣли бы прочесть въ сводѣ законовъ, не умѣли бы составить изъ нихъ конспекта. Что тутъ объяснять? Надъ чѣмъ тутъ ораторствовать? и потому, если, напр., профессоръ въ продолженіе 10-ти или 15-ти лѣтъ излагаетъ губернскія учрежденія, то и винить его нельзя въ томъ, что онъ наконецъ уснетъ. То же самое слѣдуетъ сказать и обо всѣхъ общихъ зазубренныхъ обозрѣніяхъ наукъ, обо всякомъ изложеніи фактовъ, при которомъ нечего ни объяснить, ни показывать, ни увлекать. Мудрено ли, что самъ профессоръ засыпаетъ, перечитывая въ 10-й разъ устройство губернскаго правленія, и что студенты не слушаютъ профессора, зная, что къ экзамену найдутъ все это или въ тетради, или въ сводѣ законовъ? Мы знали одного молодого профессора государственныхъ учрежденій, который на другой же годъ своего чтенія такъ наскучилъ этимъ перечитываніемъ конспекта изъ свода законовъ, что отдалъ тетрадки студентамъ, и сказалъ имъ: „читать это на лекціи невыносимо скучно; слушать вы меня не будете; вотъ вамъ тетрадки: выучите ихъ къ экзамену, ничего непонятнаго вы тамъ не найдете; а мнѣ позвольте приходить къ вамъ и прочесть лекціи по исторіи русскаго права. Я надѣюсь что это васъ займетъ и мнѣ читать будетъ пріятно“. Въ то время выходка эта показалась для нѣкоторыхъ странною; но кажется, что теперь она должна быть возведена въ общее правило. Къ чему излагать съ каѳедры то, что каждый легко можетъ прочесть и понять самъ?

Н. И. Пироговъ въ статьѣ своей: „Чего мы желаемъ" говоритъ:

„За исключеніемъ клиникъ и немногихъ другихъ практическихъ демонстрацій (при которыхъ наставникъ и его ученики мѣняются мыслями), на всѣхъ другихъ университетскихъ лекціяхъ учащіеся обыкновенно остаются *пассивными* слушателями. Между тѣмъ извѣстно, что ничто не возбуждаетъ столько умственной дѣятельности, какъ *активное* участіе въ научныхъ занятіяхъ. Въ то самое время, когда мы слѣдимъ за ходомъ мыслей другого, намъ самимъ многое приходитъ на мысль, у насъ тутъ же рождаются вопросы, сомнѣнія и возраженія. И всѣ наставники, если они желаютъ, чтобы ихъ слушатели усвоивали себѣ науку, должны также желать, чтобы умъ слушателей на лекціяхъ былъ въ постоянной работѣ. Но обыкновенно слушателю приходится только напрягать свое вниманіе и бороться съ собственными мыслями, которыя вырываются обнаружиться; въ этой борьбѣ онъ нерѣдко теряетъ нить въ изложеніи предмета; закравшееся сомнѣніе остается у него нерѣшеннымъ, и онъ выноситъ съ лекціи многое неяснымъ и неразгаданнымъ. И потому я думаю, что учащійся долженъ оставаться *пассивнымъ* лицомъ на лекціяхъ только въ *двухъ* случаяхъ: *во-первыхъ*, когда преподаватель излагаетъ новыя научныя истины, еще необнародованныя, или ему одному извѣстныя и имъ однимъ дознанныя; *во-вторыхъ*, когда преподаватель владѣетъ особеннымъ даромъ слова. Понятно, что въ тѣ времена, когда книгопечатаніе еще не было распространено, не было и другого средства къ распространенію знаній, кромѣ устныхъ лекцій; понятно также, что и въ наше время истинные двигатели науки имѣютъ въ изустномъ преподаваніи мощное средство для перваго обнаруживанья новыхъ идей, еще не столько выработанныхъ, чтобы выдти въ свѣтъ въ печатномъ сочиненіи; наконецъ, даръ слова также обнаруживаетъ свое волшебное дѣйствіе на учащихся путемъ изустнаго преподаванія. Но мы хорошо знаемъ, что не всѣ преподаватели отличаются даромъ изложенія чего при другихъ существенныхъ достоинствахъ нельзя отъ нихъ и требовать. Мы знаемъ также, что учащіеся обыкновенно слышатъ такія истины, которыя уже обнародованы въ сотняхъ учебниковъ, и не одному только преподавателю извѣстны. И такъ, если не встрѣчается непреодолимаго препятствія въ громадномъ числѣ слушателей, если преподаватель излагаетъ уже извѣстныя данныя по учебникамъ и запискамъ и если онъ не отличается особеннымъ даромъ слова, я бы предложилъ ввести для многихъ предметовъ, вмѣсто обыкновенныхъ лекцій, сократовскій способъ ученія въ видѣ *бесѣдъ*, главною цѣлію которыхъ было бы обсужденіе основныхъ и самостоятельныхъ вопросовъ науки. Учащіеся должны бы были приготовляться у себя дома чтеніемъ указанныхъ имъ источниковъ, руководствъ или записокъ, а на бесѣдахъ для уясненія предмета они не только бы отвѣчали какъ на репетиціяхъ, но и сами бы спрашивали, судили и возражали. При этомъ способѣ преподаванія профессору не было бы никакой необходимости *читать* свои лекціи всякій день и терять время на систематическое изложеніе такихъ истинъ, которыя каждый слушатель, знающій грамоту и хотя сколько-нибудь подготовленный, можетъ самъ прочитать, не спѣша и хорошенько

обдумавъ, въ любомъ учебникѣ. А каждый наставникъ могъ бы съ большею пользою употребить свое время на составленіе хорошихъ руководствъ, монографій и на разговорное объясненіе того, что дѣйствительно должно быть уяснено. Нѣтъ сомнѣнія, что такія бесѣды несравненно болѣе дали бы пищи для ума, болѣе бы и содѣйствовали къ усвоенію науки самостоятельною дѣятельностью ума учащихся".

Чрезвычайно вѣрная замѣтка и прекрасный совѣтъ! Но есть много такихъ предметовъ, о которыхъ и бесѣдовать-то нечего, а которые слѣдуетъ просто взять и выучить, или по своду, или по учебнику, или по запискамъ. Что бесѣдовать, напр., объ устройствѣ пожарныхъ лѣстницъ, объ окраскѣ будокъ и т. п.? Если это уже и нужно знать, то по крайней мѣрѣ нечего здѣсь понимать. Мы предложили бы слѣдующую мѣру: пусть профессоры каждаго факультета при началѣ каждаго семестра представляютъ въ факультетскій совѣтъ программу того, что намѣрены читать въ продолженіе года и что они предоставляютъ прочесть и изучить самимъ студентамъ, съ указаніемъ руководствъ и пособій, и пусть эти программы, по утвержденіи факультета, печатаются и публикуются. Такой порядокъ удержитъ многихъ профессоровъ отъ чтенія избитыхъ истинъ или голыхъ фактовъ по одной и той же тетрадкѣ въ продолженіе 20-ти лѣтъ; такой порядокъ будетъ имѣть еще и то благодѣтельное дѣйствіе, что заставитъ студентовъ заниматься гораздо болѣе нынѣшняго, пріучитъ ихъ къ самостоятельной работѣ, и не будутъ они, какъ дѣлаютъ часто теперь, полагаться на то, что къ экзамену успѣютъ протвердить профессорскія тетрадки. Даже не одно изученіе какого-нибудь учебника или сборника фактовъ, постановленій и проч., но и самостоятельная разработка по руководствамъ и источникамъ тѣхъ или другихъ отдѣловъ науки должны быть предоставляемы самостоятельной работѣ студентовъ. Точно такъ же должно предоставлять студентамъ изученіе того или другого источника или того и другого фундаментальнаго сочиненія: такъ, напр., отъ студентовъ юридическаго факультета можно требовать, чтобы они прочли Савиньи, Тибо или Гуго, того или другого изъ знаменитыхъ криминалистовъ, или перевели и объяснили что-нибудь изъ Пандектовъ и т. п. Отъ студентовъ филологическаго факультета слѣдуетъ требовать, чтобы они *проштудировали* сами тѣхъ или другихъ классическихъ писателей, того или другого историка и т. д. Результатовъ отъ всѣхъ

этихъ самостоятельныхъ работъ слѣдуетъ требовать на экзаменахъ. Профессоръ же и доценты пусть излагаютъ съ каѳедры только то, что представляетъ удобство для такого изложенія. Нестѣсняемые обширностью программы, они могутъ тогда вводить студентовъ въ подробности, знакомить ихъ съ дѣйствительно ученою разработкою фактовъ, съ дѣйствительнымъ процессомъ ученыхъ изслѣдованій, а не читать имъ азбуку науки или ея конспектъ. Профессоры, доценты, а равно и тѣ кандидаты, которые оставлены при университетѣ, могли бы руководить самостоятельными работами студентовъ, указывая имъ на источники, объясняя непонятное, просматривая сдѣланное. Тогда бы не выходили изъ университетовъ такіе кандидаты, которые, просидѣвъ въ университетѣ четыре года, не прочли ни одной книги по предметамъ своего факультета и вынесли изъ университета только знаніе профессорскихъ записокъ.

Другое средство не допустить опочиванія на лаврахъ профессоровъ находится уже въ той мѣрѣ, которую выразилъ Н. И. Пироговъ. Пусть посѣщеніе профессорскихъ лекцій не будетъ обязательнымъ и пусть конкуррируютъ съ профессорами доценты, раздѣляя съ ними плату, вносимую студентами за слушаніе лекцій; но плату эту должно дѣлить по числу дѣйствительно слушающихъ.

Другой недостатокъ нашихъ университетскихъ уставовъ, указываемый Н. И. Пироговымъ, состоитъ въ несообразномъ съ цѣлью распредѣленіи научныхъ предметовъ по разнымъ факультетамъ. Кромѣ распредѣленій каѳедръ въ медицинскомъ факультетѣ, спеціально знакомомъ автору, онъ обращаетъ вниманіе на отсутствіе нѣкоторыхъ необходимыхъ каѳедръ въ другихъ факультетахъ и на первомъ планѣ ставитъ отсутствіе каѳедры *землевѣдѣнія*. И дѣйствительно, географія со времени Гумбольдта и Риттера уже возведена на степень университетской науки и болѣе, чѣмъ какой-либо другой предметъ, представляетъ удобствъ для университетскаго изложенія. Но при университетскомъ изложеніи географіи она является предметомъ столь обширнымъ, что читать ее въ университетахъ во всемъ ея объемѣ невозможно, а читать географическій конспектъ не стоитъ. Риттеръ посвятилъ 19 томовъ (изъ которыхъ въ каждомъ отъ 600 до 1,000 страницъ) одной Азіи и не кончилъ этой части свѣта. Конечно, есть достойныя географіи и покороче, напр., Роона; но даже изложеніе Роона—уже не уни-

верситетское изложеніе. Вотъ почему и на каѳедрѣ землевѣдѣнія должна бы только излагаться какая-нибудь часть науки, такъ, напр., исторія географическихъ открытій и обработки науки, географическій ходъ древней исторіи, источники русской географіи и т. п. Главное здѣсь не въ томъ, чтобы прочесть весь предметъ,—да это и невозможно,—а въ томъ, чтобы возбудить въ слушателяхъ желаніе заняться землевѣдѣніемъ, познакомить ихъ съ самымъ процессомъ географическихъ изслѣдованій, указать имъ источники и пособія, пріучить ихъ пользоваться матеріалами. Преподаваніе географіи въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ поправилось у насъ нѣсколько въ послѣднее время; но далеко ему еще до порядочнаго состоянія, не только—совершенства; а между тѣмъ географія могла бы быть однимъ изъ самыхъ развивающихъ по формѣ и однимъ изъ самыхъ богатыхъ по содержанію предметовъ общаго образованія въ нашихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Но можемъ ли мы винить нашихъ учителей географіи, когда они учились ей по учебнику Арсеньева, Ободовскаго, Кузнецова—въ гимназіяхъ и потомъ 4 года забывали ее въ университетѣ? При такомъ порядкѣ дѣла мы не удивились бы, если бы новый учитель географіи перемѣшалъ источники Дуная и Рейна. Кромѣ каѳедры землевѣдѣнія, авторъ указываетъ на недостатокъ каѳедры лингвистики и сравнительной грамматики для филологовъ, психіатріи, физіологической и патологической химіи для медиковъ, и проч.

Чрезвычайно вѣрна также замѣтка автора, что

„Технологія и агрономія въ нашихъ университетахъ могли бы быть замѣнены съ большею пользою для учащихся *прикладною* (технологическою и агрономическою) *химіею*. Изученіе этой науки, конечно, не образуетъ технологовъ и агрономовъ; но за то практическія занятія прикладною химіею, вмѣстѣ съ изученіемъ другихъ предметовъ физико-математическаго факультета, приготовили бы гораздо лучше учащихся къ спеціальному образованію въ технологіи и агрономіи. Знаніе прикладной химіи, физики и естественной исторіи сообщило бы учащимся всѣ необходимыя для этого образованія научныя основы, которыя имъ оставалось бы только пополнить практическими примѣненіями къ самому дѣлу. Теперь же изученіе технологіи и агрономіи въ нашихъ университетахъ ограничивается одними теоретическими воззрѣніями и жалкими указаніями на рисунки и нѣкоторыя немногія модели“.

Въ политехнической школѣ въ Парижѣ, которая пользуется заслуженною славою въ приготовленіи техниковъ, давно уже держатся того же воззрѣнія; тамъ излагаютъ весьма обширно и полно

науки, которыя могутъ быть приложены къ техникѣ, но самую практику не думаютъ возвести въ теорію, предоставляя молодымъ людямъ знакомиться съ нею на работахъ. Въ Англіи до послѣдняго времени вовсе не было каѳедръ технологіи и агрономіи; въ сѣверной Америкѣ то же: эти каѳедры придуманы въ Германіи, въ странѣ менѣе прочихъ технической. Только въ Германіи могли появиться такіе учебники хозяйства, гдѣ съ величайшею важностью опредѣляется, что такое соха, что такое оглобля, дуга и проч.

„Въ физико-математическомъ факультетѣ, къ которому у насъ причисляются и чисто-математическія и естественныя науки, физика и химія,—необходимо провести болѣе рѣзкія границы между этими отраслями свѣдѣній и при образованіи спеціалистовъ по этимъ отраслямъ не требовать, напримѣръ, чтобы желающіе посвятить себя химіи обязательно посѣщали весь курсъ математическихъ и естественныхъ наукъ и подвергались испытанію въ этихъ предметахъ по окончаніи курса, не требовать отъ желающихъ изучить естественныя науки обязательнаго посѣщенія лекцій математики, агрономіи и технологіи. Такъ и въ историко-филологическомъ факультетѣ нужно непремѣнно допустить болѣе опредѣленное раздѣленіе предметовъ, которое бы также способствовало къ спеціальному изученію трехъ различныхъ отраслей наукъ, входящихъ въ его составъ, а именно: 1) наукъ, относящихся до спеціальнаго изученія древнихъ языковъ и классической древности; 2) языка отечественнаго и языковъ новѣйшихъ и 3) наукъ историко-политическихъ. Въ настоящее же время требованія этого факультета очевидно не совмѣстны съ серьезнымъ, точнымъ и спеціальнымъ изученіемъ одной изъ этихъ трехъ отраслей. Можно ли, напримѣръ, требовать отъ посвятившаго себя изученію древностей обязательнаго изученія новой исторіи и отъ изучающаго отечественную филологію посѣщенія лекцій статистики, географіи, исторіи и политической экономіи и испытаній по этимъ предметамъ?“.

И въ этой замѣткѣ намъ кажется вѣрнымъ многое, но не все. Отъ человѣка, посвятившаго себя изученію древности, нельзя, конечно, требовать, чтобы онъ зналъ новую исторію такъ глубоко, какъ древность; но нельзя же допустить, чтобы онъ не зналъ новой исторіи или удовлетворился ея теперешнимъ гимназическимъ изложеніемъ. Политическая экономія и статистика не имѣютъ, конечно, отношенія къ отечественной филологіи; но нельзя же не требовать, чтобы филологъ не имѣлъ здраваго понятія въ политической экономіи и болѣе обширныхъ понятій въ географіи. Мы думаемъ даже, что географія является однимъ изъ самыхъ существенныхъ, хотя побочныхъ, предметовъ для филолога.

Далѣе Н. И. Пироговъ весьма основательно требуетъ, чтобы

въ уставѣ не опредѣлялся полный штатъ всѣхъ каѳедръ наукъ, а ограничился опредѣленіемъ только числа тѣхъ каѳедръ, —

„Которыя считаются основными для каждаго факультета; а на содержаніе другихъ (второстепенныхъ) каѳедръ, число и потребности которыхъ измѣняются со временемъ, опредѣлить только одну общую штатную сумму. Необходимость въ измѣненіяхъ и потребностяхъ той или другой отрасли свѣдѣній оказывается въ наше время не такъ медленно, какъ это бывало прежде, и предвидѣть ее въ будущемъ на продолжительное время невозможно. Запасная штатная сумма, при всякой вновь обнаруживающейся потребности, могла бы быть съ пользою назначаема по опредѣленію совѣта для вознагражденія доцентовъ, желающихъ посвятить себя спеціальному изученію и преподаванію какого-либо и особенно новаго предмета. Вообще я полагаю, что въ дѣлѣ университетскаго (спеціально-научнаго) образованія гораздо полезнѣе бы было, при учрежденіи и замѣщеніи каѳедръ, болѣе сообразоваться съ имѣющимися на лицо людьми, способными излагать ту или другую науку въ современномъ ея видѣ и направленіи, нежели съ отвлеченными требованіями науки. Въ самомъ дѣлѣ, къ чему послужитъ нашимъ университетамъ увеличеніе числа каѳедръ въ каждомъ факультетѣ, хотя бы и вполнѣ удовлетворяющее всѣмъ современнымъ требованіямъ науки, когда налицо не будетъ достойныхъ представителей каждаго преподаваемаго предмета? Не вѣрнѣе ли будетъ открывать новыя каѳедры, соображаясь съ имѣющимися на лицо кандидатами, посвятившими себя спеціальному изученію одного предмета и достойными занять новую каѳедру?"

Въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ Сѣверной Америки (какъ мы уже печатали объ этомъ) новая каѳедра можетъ открыться только потому, что въ городъ, гдѣ находится это учебное заведеніе, пріѣхалъ какой нибудь ученый на нѣсколько времени и согласился прочесть нѣсколько лекцій. У насъ также часто мѣста создавались для лицъ; но каѳедры никогда, хотя каѳедры-то именно и можно открывать, когда находится человѣкъ для каѳедры. Это разумное правило сѣверо-американской педагогики основано на томъ, что дѣльное, увлекающее изложеніе какого бы то ни было предмета производитъ не только общеразвивающее, но полезное научное вліяніе по сродству всѣхъ наукъ между собою. Мы надѣемся, что указаніе автора не пропадетъ даромъ.

Что касается до перемѣны въ факультетскихъ испытаніяхъ, то Н. И. Пироговъ находитъ, что у насъ существуетъ слишкомъ большое число ученыхъ степеней.

„Къ чему служитъ это болѣе бюрократическое, нежели научное различіе ученыхъ степеней: дѣйствительныхъ студентовъ, кандидатовъ, магистровъ, докторовъ, лѣкарей, докторовъ медицины и хирургіи? Не замѣчается ли въ этомъ разнообразіи стараніе законодателей примѣниться

болѣе къ существующему чино-іерархическому порядку, нежели къ требованіямъ науки и истиннаго образованія? Наука и спеціальное научное образованіе чрезъ многосложность и разнообразіе этихъ степеней у насъ ничего не выиграли. Этимъ затрудняется только вступленіе на учебно-университетское поприще, но образованіе преподавателей науки нисколько не подвигается впередъ".

Съ этимъ замѣчаніемъ нельзя не согласиться вполнѣ и безусловно: чѣмъ менѣе чиновнической іерархіи будетъ внесено въ общество людей ученыхъ, тѣмъ лучше; чѣмъ болѣе значеніе ученаго будетъ основываться на его познаніяхъ, на его заслугахъ въ наукѣ, на его вліяніи на товарищей, слушателей и общество, а не на выдержанныхъ экзаменахъ и аттестатахъ, тѣмъ лучше; у китайцевъ все совершается по экзамену; но не дай Богъ намъ внести въ науку элементъ китайскаго застоя.

„Ограниченіе числа ученыхъ степеней двумя,—степенью кандидата и доктора, по моему мнѣнію, составляетъ вопіющую потребность нашего времени. Мнѣ кажется даже, что удостоеніе высшей ученой степени могло бы быть предоставлено университетамъ въ нѣкоторыхъ случаяхъ и безъ особаго испытанія. Я знаю по собственному опыту, какъ спеціальное, совѣстливое и ревностное занятіе мало располагаетъ человѣка подвергаться продолжительнымъ и повтореннымъ испытаніямъ; занимавшись спеціально и во время моего пребыванія въ университетѣ, и послѣ, хирургіею, я никогда бы не рѣшился подвергнуться испытанію на степень доктора медицины и хирургіи, еслибъ отъ меня этого потребовали для занятія каѳедры хирургіи".

Это признаніе замѣчательнаго ученаго должно, кажется, произвести существенное измѣненіе въ порядкѣ нашихъ ученыхъ экзаменовъ.

Чтобы дополнить воззрѣнія Н. И. Пирогова на предстоящую университетскую реформу, мы выставили взглядъ на вступительные въ университетъ и переходные экзамены студентовъ. Н. И. Пироговъ смотритъ на экзаменъ, какъ на мѣру, означающую вообще недостаточную образованность общества (смот. Кіевск. Сборникъ, стран. 44 и 45), какъ на привилегію цеховъ и кастъ, препятствующую благодѣтельной конкурренціи. Если бы общество—говоритъ онъ,—могло, напр., оцѣнить само достоинство врача, то оно и безъ экзаменованныхъ врачей не обращалось бы къ шарлатанамъ. Итакъ, экзаменъ, по мнѣнію Н. И. Пирогова,—мѣра временно и условно необходимая. Дѣйствительно, въ Сѣверной Америкѣ не требуютъ даже отъ медика никакого аттестата учебнаго заведенія, но, конечно, и въ Сѣверной Америкѣ общество

не такъ же учено, чтобы, читая рецептъ, могло оцѣнить достоинство врача: тогда бы ему и вовсе не нужно было особенныхъ врачей. Выборъ врача основывается тамъ на извѣстности, которою врачъ пользуется, а извѣстность эта устанавливается тѣмъ, что молодой человѣкъ учится подъ руководствомъ извѣстнаго врача. Такимъ образомъ, новый врачъ мало-по-малу пріобрѣтаетъ практику: но при эксцентричности сѣверо-американцевъ, при ихъ страсти ко всякимъ фокусамъ и чудесамъ, нерѣдко шарлатаны пользуются большимъ общественнымъ довѣріемъ. Но и между нашими патентованными врачами развѣ мало шарлатановъ, однако же медицинскій аттестатъ все-таки нѣкоторое ручательство, и его не предлагаетъ уничтожить и авторъ.—Онъ думаетъ только, что „если успѣхъ просвѣщенія подтвердитъ мнѣніе, которое уже и теперь слышится, что цехи и монополіи не столько полезны, сколько вредны развитію промышленности и торговли, то и ученыя касты, съ ихъ привилегіями, едва ли удержатся“,—„но покуда правительства должны еще ручаться предъ обществомъ за свѣдѣнія привилегируемыхъ ими лицъ“.

Обращаясь затѣмъ къ вступительнымъ университетскимъ экзаменамъ, Н. И. Пироговъ находитъ, что они не нужны ни для общества, ни для университета, и что если они необходимы, то необходимы для самихъ учащихся, чтобы доказать имъ достаточность или недостаточность ихъ свѣдѣній для высшаго образованія (Кіевскій Сборникъ, стр. 45). Разбирая и эту послѣднюю необходимость, авторъ находитъ, что и она только кажущаяся необходимость: „стоило бы только однажды убѣдить учащихся“—говоритъ авторъ—„на опытѣ, что университетъ требуетъ, не щадя, серьезнаго отчета при выходѣ,—я твердо убѣжденъ,—все скоро бы пришло опять въ порядокъ. Испытавъ это, учащіеся сами увидѣли бы ясно, какъ необходимо для университетскаго ученія предварительное, солидное образованіе, и сами бы впередъ постарались о себѣ. Тогда они перестали бы торопиться окончаніемъ гимназическаго курса. Они и ихъ родители перестали бы хлопотать и просить у директоровъ и инспекторовъ о скорѣйшемъ переводѣ въ старшіе классы, не смотря на плохія отмѣтки“.

Если это и можетъ къ кому-либо относиться, то никакъ уже не къ тѣмъ, которые испытали на себѣ, что университетъ тре-

буетъ, не щадя, серьезнаго отчета при выходѣ. Для тѣхъ, кто, пробывъ четыре года въ университетѣ, испытаетъ на себѣ строгость его требованій гимназическаго курса, поздно уже будетъ начинать снова этотъ курсъ, и строгій урокъ, по крайней мѣрѣ— для нихъ, пропадетъ даромъ; а вмѣстѣ съ тѣмъ пропадутъ для нихъ даромъ и четыре года, проведенные въ университетѣ, лучшіе годы молодости. Не думаемъ также, чтобы этотъ урокъ принесъ большую пользу и другимъ: люди вообще, и молодые люди въ особенности, рѣдко пользуются опытами другихъ, и тамъ, гдѣ одинъ поскользнулся, другой думаетъ пройти благополучно.

Главная причина, по которой авторъ возстаетъ противъ вступительныхъ университетскихъ экзаменовъ, состоитъ въ невозможности устроить ихъ порядочно. Университеты затрудняются множествомъ экзаменующихся и не могутъ производить экзаменовъ, какъ слѣдуетъ; а гимназическимъ аттестатамъ нельзя довѣрять. Но, во-первыхъ, мы не видимъ, чтобы дѣло университетовъ облегчилось, если при выходѣ они будутъ экзаменовать молодыхъ людей изъ гимназическаго курса, а, во-вторыхъ, не понимаемъ, почему не назначатъ начальниками дирекцій такихъ лицъ, аттестаціи которыхъ университетъ могъ бы довѣрять. Неужели въ учебномъ округѣ нельзя найти 10-ти такихъ личностей, на свѣдѣнія и добросовѣстность которыхъ могъ бы положиться университетъ? Конечно, этого мы никакъ не думаемъ! Это было бы такое сильное осужденіе, произнесенное университетами самимъ себѣ, что они, безъ сомнѣнія, не рѣшатся его высказать. Но университеты могутъ сказать, что не они назначаютъ директоровъ, и это будетъ совершенно справедливо. Но развѣ нельзя сдѣлать такъ, чтобы назначеніе директоровъ зависѣло отъ университетскихъ совѣтовъ. Тогда директоры были бы дѣйствительно довѣренными лицами университета, могли бы въ бытность свою въ университетскомъ городѣ присутствовать въ университетскихъ совѣтахъ по вопросамъ, имѣющимъ отношеніе къ гимназическому воспитанію, могли бы давать полезные совѣты относительно приготовленія учителей для гимназій, могли бы и сами сообразоваться съ требованіями университетовъ относительно познаній и степени развитія, которыхъ университетъ требуетъ отъ вступающихъ въ него молодыхъ людей. Вообще, мы признаемъ чрезвычайно вреднымъ тотъ полный

разрывъ, который существуетъ въ настоящее время между университетомъ и гимназіями его округа. Если университетское управленіе округомъ оказалось недостаточнымъ, то слѣдовало бы еще узнать, отчего произошли эти недостатки, отъ самого ли принципа, или отъ способовъ его выполненія? Если поручать университету управлять округомъ или, по крайней мѣрѣ, тѣми гимназіями, прямое назначеніе которыхъ состоитъ въ подготовленіи молодыхъ людей къ университету, то надобно дать ему и средства для этого. Прекрасное средство представятъ тѣ профессора, которые, выслуживъ 15-ть или много 20 лѣтъ (за весьма рѣдкими исключеніями, профессоръ, служившій 20-ть лѣтъ, можетъ съ пользою уступить свою каѳедру другому), могутъ остаться членами университетскаго совѣта и вмѣстѣ съ тѣмъ общаго гимназическаго правленія, которое можно бы было устроить при университетахъ безъ особенныхъ большихъ издержекъ. Но и въ этомъ случаѣ необходимо, чтобы важнѣйшія дѣла гимназическаго управленія разсматривались въ общемъ университетскомъ совѣтѣ. Намъ замѣтятъ, можетъ быть, что университетскій совѣтъ имѣетъ много и своего собственнаго дѣла; но въ числѣ его собственныхъ дѣлъ мало такихъ, которыя были бы важнѣе подготовленія молодыхъ людей къ слушанію университетскихъ лекцій. Это также собственное дѣло университета. Тогда бы скоро прекратились жалобы, что гимназіи плохо подготовляютъ своихъ учениковъ къ гимназическому курсу, и открылось бы, можетъ быть, другое, что университеты плохо подготовляютъ директоровъ и учителей гимназіи, и самъ университетъ позаботился бы объ исправленіи этихъ недостатковъ. Мы не знаемъ, кому первому пришло въ голову разорвать университеты съ гимназіями, разорвать до того, что теперь рождается нелѣпый вопросъ: не слѣдуетъ ли понизить университетскій курсъ до того уровня, на которомъ стоятъ наши гимназіи; но эта мысль принесла уже столько вреда, что можно бы отъ нея даже и отказаться. Освобожденные отъ вступительныхъ экзаменовъ профессора имѣли бы достаточно времени, чтобы подумать объ интересахъ гимназіи, столь близкихъ интересамъ университета. Предполагая строгій выпускной экзаменъ изъ университета безъ вступительнаго, Н. И. Пироговъ приходитъ къ той мысли, что, можетъ быть, „дѣятельность нѣкоторыхъ факульте-

товъ, и именно тѣхъ, въ которыхъ безъ гимназическаго приготовленія нельзя сдѣлать ни шагу впередъ (филологическаго, математическаго), на время прекратится и аудиторіи ихъ опустѣютъ", и совѣтуетъ профессорамъ, вмѣсто того, чтобъ понижать университетское ученіе, самимъ сдѣлаться учителями гимназіи.

„Пусть при нихъ останутся ихъ права и содержаніе, но пусть они сами идутъ въ гимназіи подготовлять для себя же достойныхъ учениковъ. Почему же университетскимъ наставникамъ, если они искренно любятъ отечество и науку, не попытаться ввести свое направленіе въ нѣдра гимназій и только тогда возвратиться въ факультеты, когда они будутъ увѣрены, что образовали настоящихъ университетскихъ слушателей, изъ которыхъ, въ свою очередь, могли бы образоваться новые наставники".

Но къ чему же такая длинная, эксцентрическая и, какъ намъ кажется, невозможная процедура? Не лучше ли поступятъ профессора, если вмѣсто того, чтобы самимъ преподавать въ гимназіи, въ университетахъ подготовятъ для гимназіи хорошихъ преподавателей. Необходимо только, чтобы профессора университетовъ смотрѣли на дѣло гимназій, какъ на свое университетское дѣло, знали ихъ потребности и недостатки и желали искренно ихъ исправить.

Такимъ образомъ, не соглашаясь вполнѣ съ мнѣніемъ автора объ уничтоженіи всякихъ требованій отъ вступающихъ въ университетъ молодыхъ людей, что разорвало бы и послѣднюю связь между университетомъ и гимназіями, мы выражаемъ, наоборотъ, слѣдующее желаніе: *первое*, мы желали бы, чтобы университетамъ были подчинены по крайней мѣрѣ тѣ гимназіи, прямое назначеніе которыхъ подготовлять слушателей университету; *второе*, мы желали бы, чтобы университеты и гимназіи были приведены въ органическую связь и взаимно возвышали другъ друга; чтобы университеты давали гимназіямъ надлежащее направленіе, хорошихъ директоровъ и хорошихъ преподавателей, а гимназіи давали университетамъ хорошихъ слушателей и указывали недостатки своихъ преподавателей на недостатокъ университетскихъ лекцій; *третье*, мы желали бы, чтобы отъ всякаго молодого человѣка, вступающаго въ университетъ, требовался гимназическій аттестатъ, и аттестатъ выдавался не только тѣмъ, которые учились въ гимназіяхъ, но и тѣмъ, которые выдержали въ нихъ выпускной экзаменъ; *четвер-*

тое, мы желали бы, чтобы университеты назначали директоровъ гимназій, и потомъ уже довѣрялись гимназическимъ аттестатамъ. Для поддержанія же въ директорахъ постоянной внимательности къ экзаменамъ и осторожности въ выдачѣ аттестатовъ можно бы положить за правило, чтобы университетъ ежегодно производилъ испытанія пяти или шести молодымъ людямъ по жребію, предъявившимъ аттестаты изъ каждой гимназіи. Это бы не затруднило университета, а между тѣмъ удерживало бы директоровъ отъ неосторожной выдачи аттестатовъ. Всякая гимназія опасалась бы, что ея аттестаты могутъ потерять довѣріе въ университетахъ. Открывши злоупотребленіе, университетъ могъ бы проэкзаменовать всѣхъ молодыхъ людей, получившихъ аттестаты изъ той или другой гимназіи, и тогда назначить строгую ревизію гимназіи, за которою послѣдовало бы удаленіе директора и виновныхъ преподавателей. Можно быть увѣреннымъ, что при такомъ порядкѣ дѣла аттестаты гимназическаго курса, или эти аттестаты зрѣлости, какъ ихъ называютъ, выдавались бы справедливо и обдуманно, а родители, находя всегда у директора отказъ въ своихъ несправедливыхъ требованіяхъ, перестали бы являться съ этими требованіями.

Теперь намъ слѣдовало бы разобрать еще нѣсколько очень важныхъ статей обоихъ сборниковъ; но рецензія наша и безъ того вышла слишкомъ длинна; каждый изъ вопросовъ, которыхъ касается Н. И. Пироговъ, требуетъ продолжительнаго и внимательнаго обсужденія. Но кто же изъ людей, интересующихся дѣломъ народнаго образованія, не пріобрѣтетъ обоихъ сборниковъ статей Н. И. Пирогова? Если не скромное заглавіе этихъ книгъ, то, безъ сомнѣнія, авторитетъ имени Н. И. Пирогова сдѣлаетъ ихъ настольными книгами каждаго русскаго человѣка, которому дорого отечественное просвѣщеніе. „Какъ авторитетъ? Къ чему здѣсь авторитетъ? Мы не уважаемъ никакихъ авторитетовъ!“ скажутъ иные. Говорите, что хотите; но тѣмъ не менѣе авторитеты всегда были и будутъ, и вы сами ихъ признаете, даже строите свою мишурную извѣстность на томъ, чтобъ бросать грязью въ авторитеты и лаемъ на слона покупаете дешевую славу. Нѣтъ и не должно быть такого авторитета, мнѣніямъ котораго слѣдовало бы подчиняться слѣпо; нѣтъ и не должно быть такого авторитета, мнѣній котораго не должно бы было разбирать, опровергать, находить въ

33*

нихъ противорѣчія; но есть и всегда, къ счастью человѣчества, будутъ такія личности, которыя будутъ внушать глубокое уваженіе, не смотря на то, соглашаемся или не соглашаемся мы съ ихъ мнѣніями, и авторитетъ этихъ личностей служитъ для того, чтобы возбудить полное вниманіе къ тѣмъ мнѣніямъ, которыя они излагаютъ, и вѣру въ полную искренность этихъ мнѣній. Такой именно авторитетъ навсегда привязанъ къ имени Н. И. Пирогова, если бы даже его педагогическая карьера окончилась на томъ, что онъ до сихъ поръ сдѣлалъ. Но нѣтъ, этого не можетъ случиться.

Мы надѣемся, что педагогическое поприще только что началось для Н. И. Пирогова; мы убѣждены, что для его педагогической дѣятельности предстоитъ еще блестящая будущность; по крайней мѣрѣ мы желаемъ этого всѣми силами нашей души. Никакіе уставы, никакія реформы, никакіе штаты не сдѣлаютъ ничего въ такой практической и вмѣстѣ духовной области, каково образованіе народа, если люди, подобные Н. И. Пирогову, не внесутъ въ эту область всей живительной силы своего могучаго и до глубины искренняго духа. Самый геніальный уставъ не сдѣлаетъ того, что можетъ сдѣлать одинъ такой человѣкъ, потому что въ образованіи духа важна не форма, а самый духъ.

Мы знаемъ довольно, но мы желаемъ слабо; насъ слѣдуетъ не столько учить, сколько возвысить и укрѣпить; намъ нуженъ человѣкъ, примѣръ котораго увлекалъ бы насъ, жизнь котораго служила бы намъ великимъ образцомъ; а другой такой жизни, какова жизнь Н. И. Пирогова, мы не знаемъ въ Россіи, да и у другихъ народовъ такихъ жизней не много. Если Н. И. Пироговъ призываетъ насъ къ безкорыстной дѣятельности на пользу народа; если онъ говоритъ намъ о нравственной силѣ духа; если онъ указываетъ намъ необходимость нравственнаго самовоспитанія, какъ единственнаго средства дѣйствовать благотворно на воспитаніе народа; если онъ говоритъ намъ о религіи, нравственности, любви къ людямъ и любви къ отечеству, безкорыстіи, самопожертвованіи, то эти слова уже не однѣ громкія фразы, а дѣла, или укоряющія насъ въ бездѣйствіи, или призывающія насъ къ спасительной дѣятельности. Н. И. Пироговъ не только возбуждаетъ въ насъ желаніе дѣятельности на пользу общественную, но и рождаетъ твердую увѣренность въ томъ, что эта дѣятельность не пропадаетъ

даромъ. Народъ, изъ среды котораго выходятъ такія личности, какова личность Н. И. Пирогова, можетъ съ увѣренностью глядѣть на свою будущность. Всѣ эти журнальные крики и писки затихли; всѣ они скоро исчезнутъ безъ слѣда; но личности, подобныя личности нашего знаменитаго хирурга и педагога, не боятся времени. Время—ихъ искренній другъ: оно мало-по-малу возращаетъ сѣмена, ими посѣянныя, и выдвигаетъ все ярче и ярче, ставитъ все выше и выше того, кого, можетъ быть, въ началѣ почти закрывали страсти и предразсудки современности. Чѣмъ грубѣе были нападки на Н. И. Пирогова, тѣмъ болѣе убѣждались мы въ полной необходимости такого человѣка для русскаго воспитанія. Самая злость и грубость этихъ нападокъ показывали намъ, какъ дурно мы воспитаны.

Мы убѣждены, повторяемъ еще, что педагогическимъ способностямъ и наклонностямъ знаменитаго хирурга, что его истинно гуманной личности предстоитъ еще обширное поле педагогической дѣятельности. Можетъ ли быть, чтобы такіе люди долго оставались безъ дѣла, когда каждый день ихъ жизни, потерянный для государства, есть величайшая потеря, потеря ничѣмъ не вознаградимая, особенно въ такое важное переходное время, каково наше. Но если, по несчастью, педагогическая дѣятельность Н. И. Пирогова остановилась на томъ, что онъ уже сдѣлалъ, то и тогда почтенное имя его не умретъ въ исторіи русскаго просвѣщенія. Наконецъ-то мы имѣемъ посреди насъ человѣка, на котораго съ гордостью можемъ указать нашимъ дѣтямъ и внукамъ, и по безукоризненной дорогѣ котораго можемъ вести смѣло наши молодыя поколѣнія. Пусть наша молодежь смотритъ на этотъ образъ—и будущность нашего отечества будетъ обезпечена. Литература наша любитъ рисовать мрачные характеры, любитъ развѣнчивать историческія личности, любитъ топтать въ грязь прежніе авторитеты; но ей не удается поколебать того нравственнаго авторитета, который уже пріобрѣлъ себѣ Н. И. Пироговъ.

Общій взглядъ на возникновеніе нашихъ народныхъ школъ.

Народная школа въ болѣе образованныхъ государствахъ Запада имѣетъ уже свою длинную исторію, тогда какъ наша русская школа только что возникаетъ, ибо всѣ прежнія попытки ввести школьное образованіе въ массу народа, попытки, направленныя сверху и не нашедшія себѣ никакого отзыва въ народѣ, можно, кажется, считать окончательно неудавшимися и даже не оставившими по себѣ никакихъ прочныхъ слѣдовъ. Только послѣ великихъ реформъ нынѣшняго царствованія самъ народъ, и то далеко не вездѣ и не всею своею массою, выказалъ пробуждающееся сознаніе потребности образованія. И это понятно: въ прежнемъ положеніи народъ и дѣйствительно не имѣлъ нужды въ образованіи, можетъ быть, даже оно было для него не безопасно, открывая ему глаза на его тяжелое положеніе. Великія реформы нынѣшняго царствованія, между многими громадными вліяніями на нашу жизнь, имѣли еще и то необычайное вліяніе, что поколебали въ народѣ его вѣковую косность, выражавшуюся въ убѣжденіи, что дѣтямъ и внукамъ слѣдуетъ непремѣнно жить, какъ жили ихъ отцы и дѣды,—поколебали эту гранитную основу невѣжества и эту величайшую преграду всякаго прогресса. Ставъ въ другое положеніе, получивъ свободу какъ отъ крѣпостной зависимости, такъ и отъ административной опеки, мѣшавшихъ ему двигаться свободно, будучи призванъ къ дѣйствительному, а не номинальному только участію въ экономическихъ дѣлахъ страны, народъ критически отнесся къ своему прежнему положенію. Онъ началъ понимать, что жилъ до сихъ поръ, не какъ слѣдуетъ жить, что бытъ его дѣйствительно можетъ быть улучшенъ, и что въ этомъ отношеніи и для него воз-

моженъ тотъ прогрессъ, который прежде задѣвалъ только верхніе слои общества, и что, наконецъ, это улучшеніе быта во многомъ зависитъ отъ него самого, отъ того, насколько онъ будетъ въ состояніи хорошо воспользоваться своимъ новымъ положеніемъ и своими новыми правами. Съ другой стороны, само это новое положеніе народа безпрестанно стало ему напоминать, какъ мало онъ подготовленъ къ тому, чтобы воспользоваться всѣми его благодѣтельными послѣдствіями, и потому естественно, что народъ пожелалъ, по крайней мѣрѣ, дѣтей своихъ приготовить къ той новой жизни, которая передъ нимъ открылась, а отсюда уже возникло прямое и искреннее требованіе школы.

Если это требованіе, въ искренности и живучести котораго невозможно уже сомнѣваться, высказалось еще далеко не повсемѣстно, то это объясняется разнообразіемъ характера нашихъ селъ и волостей, раскинутыхъ на огромномъ пространствѣ и выросшихъ на немъ семьями, какъ грибы въ лѣсу. Въ иныхъ мѣстахъ укоренилось поголовное пьянство; въ другихъ мрачный расколъ не позволяетъ еще взглянуть на школу открытыми глазами; въ третьихъ остались самыя печальныя воспоминанія о послѣдствіяхъ различныхъ административныхъ школъ; четвертыя такъ уединены и дики, что въ нихъ даже нѣтъ и понятія о возможности выучиться грамотѣ; но въ большинствѣ случаевъ тяжелая бѣдность, перебивающаяся изо дня въ день, не позволяетъ еще и подумать о школѣ. Понятно, что тамъ, гдѣ крестьянинъ едва можетъ прокормить своихъ дѣтей, да и то не чистымъ хлѣбомъ, а пополамъ съ лебедой, соломой или мякиной,—трудно появиться школѣ.

Нельзя не замѣтить также, что пробужденію въ народѣ потребности образованія не мало содѣйствовала и образованная часть земства въ различныхъ губерніяхъ. И этого вліянія земства нельзя приписать только частной или индивидуальной иниціативѣ того или другого члена. Какъ кажется, въ земствѣ все болѣе и болѣе уясняется мысль, что благоденствіе всѣхъ и каждаго и то улучшеніе экономическаго хода дѣлъ, въ которомъ чувствуется повсюду у насъ такая настоятельная потребность, зависитъ, главнымъ образомъ, отъ народнаго образованія, и что ни желѣзныя дороги сами по себѣ, ни земскія учрежденія, ни судебныя реформы, не могутъ оказать на народъ всего своего благодѣтельнаго вліянія, если уро-

вень его образованія не будетъ хоть сколько-нибудь поднятъ школою. Конечно, не одна школа образуетъ народъ: образованіе вносятъ въ него и промышленность, и улучшенныя пути сообщенія, и законодательство, и суды, и различныя общественныя учрежденія. Но все это образованіе является чѣмъ-то шаткимъ, не подвигающимся правильно впередъ, зависящимъ отъ удачи, отъ случая, заключающимъ въ себѣ множество противорѣчій, въ которыхъ иногда самая дикая невѣжественная мысль стоитъ рядомъ и уживается съ послѣдней новѣйшей идеей цивилизаціи, если въ основу этому жизненному образованію не положено будетъ порядочное школьное образованіе. Это-то сознаніе настоятельной потребности образованія простого народа, болѣе или менѣе ясно выраженное побуждаетъ образованную часть земства разъяснить народу потребность школы и содѣйствовать учрежденію школъ. Но, конечно, это воздѣйствіе земства не принесло бы никакихъ существенныхъ результатовъ, если бы навстрѣчу ему не шло изъ самой среды народа пробуждающееся сознаніе потребности въ образованіи, вызванное къ жизни новыми реформами.

Такимъ образомъ мы видимъ, что наша народная школа, какъ ни слабы еще до сихъ поръ ея начатки, уже дѣйствительно начинается у насъ, и начинается *самымъ естественнымъ образомъ,* изъ прямыхъ своихъ источниковъ: изъ пониманія народомъ необходимости образованія для жизни и изъ теплаго источника любви родителей къ дѣтямъ, которыхъ отцы хотятъ приготовить къ жизни лучше той, которую они сами вели.

Какъ ни просто и какъ ни естественно такое начало народной школы, но оно не такъ обыкновенно, какъ можетъ показаться, и необыкновенно именно по тому, что слишкомъ просто и естественно. Человѣкъ только въ рѣдкихъ случаяхъ нападаетъ сразу на прямой путь; по большей же части онъ долго колеситъ вокругъ и около, прежде чѣмъ придетъ къ тому, что просто и естественно. Страннымъ можетъ показаться, если мы скажемъ, что наша только что зарождающаяся народная школа стоитъ на той прямой дорогѣ, къ которой едва въ самое послѣднее время начинаетъ приближаться народное образованіе въ нѣкоторыхъ западныхъ государствахъ, далеко обогнавшихъ насъ въ этомъ дѣлѣ; но, между тѣмъ, это дѣйствительно такъ.

Германская народная школа, какъ извѣстно, прежде всего обязана своимъ началомъ стремленію реформаціи бороться съ папствомъ. Съ самаго начала реформы народная школа была признана могущественнѣйшимъ орудіемъ для религіозной борьбы, и это орудіе оказалось столь сильнымъ и опаснымъ для папства, что и католичество, съ своей стороны, заботившееся до того времени только о томъ, чтобы держать въ рукахъ образованіе высшихъ сословій, стало заводить народныя школы, какъ противодѣйствіе школамъ государствъ, признавшихъ реформу. Только во второй половинѣ XVIII столѣтія, подъ вліяніемъ развившейся тогда европейской мысли о наукѣ и образованіи, многія правительства Германіи, уже независимо отъ религіозныхъ соображеній, начинаютъ заботиться объ образованіи народа. Но отпечатокъ религіознаго происхожденія, положенный на школы, былъ такъ силенъ, что только въ самое послѣднее время началась дѣйствительная борьба съ этимъ отпечаткомъ, и вовсе не потому, чтобы школы приняли анти-религіозное направленіе, а просто начинаетъ входить въ жизнь та мысль, что народная школа, хотя и не должна противорѣчить церкви, но строится не на однихъ съ нею основаніяхъ, будучи призвана удовлетворять потребностямъ и здѣшней временной жизни, и что религіозное образованіе само по себѣ, а свѣтское само по себѣ. Нельзя не замѣтить, что это противодѣйствіе церковному завѣдыванію школами вызвано было самимъ же духовенствомъ. Когда школа перестала быть орудіемъ религіозной пропаганды и должна была развиваться уже соотвѣтственно съ развитіемъ потребностей гражданской жизни, то и самое отношеніе духовенства къ школѣ измѣнилось: духовенство скорѣе стало мѣшать дальнѣйшему развитію школы, чѣмъ способствовать ему. Таковъ уже характеръ всякой сословной дѣятельности: въ ней искренно и постоянно преслѣдуются только сословные же интересы. Конечно, мы видимъ между нѣмецкими педагогами изъ духовнаго сословія и такихъ людей, которые широко поняли задачу народной школы; но за то эти исключительныя личности встрѣчали противодѣйствіе въ томъ самомъ сословіи, къ которому принадлежали. Въ исторіи германской народной школы мы видимъ ясныя указанія, что народная школа можетъ широко и безпрепятственно развиваться только тогда, когда объ развитіи ея будетъ заботиться тотъ самый народъ, которому она нужна и чьи дѣти въ ней учатся.

Первые англійскіе поселенцы въ Сѣверной Америкѣ, *отцы-пришельцы,* какъ ихъ называютъ, какъ только выбирали мѣста для поселенія, такъ и основывали прежде всего церковь и школу, и часто прежде школу, чѣмъ церковь. Но это были люди, уже испытанные въ религіозной и политической борьбѣ, которые изъ своей отчизны вынесли ясное сознаніе о значеніи школы, какъ орудія въ этой борьбѣ. Вотъ почему школьное дѣло рано пустило корни на новой почвѣ Америки; но вотъ почему также оно до половины нынѣшняго столѣтія скорѣе прозябало на этой политическо-религіозной почвѣ, чѣмъ развивалось, такъ что школа, подъ вліяніемъ сектантскихъ и политическихъ разногласій, далеко не процвѣтала въ Сѣверной Америкѣ. Только уже въ половинѣ нынѣшняго столѣтія, подъ вліяніемъ страха за будущую судьбу государства, при безпрестанномъ приливѣ невѣжественной эмиграціи, сознана была и въ Америкѣ потребность народной школы, чисто какъ средства для народнаго образованія, независимо отъ какихъ бы то ни было политическихъ и религіозныхъ тенденцій. Со своею обычною энергіею и быстротою, Сѣверная Америка сдѣлала для народной школы въ десятки лѣтъ то, что въ старыхъ государствахъ не могло быть сдѣлано и въ сотни, какъ только мысль о необходимости образованія сдѣлалась государственною мыслію всей республики, какъ только было сказано, что именно въ народной школѣ кроется главный корень народнаго благоденствія и безопасности общества отъ случайностей и неожиданностей, порождаемыхъ невѣжествомъ, какъ и всякою другою тьмою.

Въ Англіи, какъ извѣстно, все дѣло народнаго образованія, до послѣдняго времени, было предоставлено дѣятельности частныхъ лицъ и корпорацій. Нельзя не видѣть, что корпораціи духовныя, или, по крайней мѣрѣ, проникнутыя религіознымъ направленіемъ, и въ Англіи болѣе всего содѣйствовали заведенію школъ, хотя, впрочемъ, были и другія сильныя корпораціи, имѣвшія въ виду только одно дѣло народнаго образованія. Если же въ послѣднее время правительство начинаетъ принимать все болѣе и болѣе сильное участіе въ народномъ образованіи, то это явленіе также чисто англійское, и не можетъ ни для кого служить примѣромъ. Оно вызвано въ Англіи страхомъ того, все болѣе и болѣе размножающагося и болѣе дичающаго пролетаріата, о которомъ такъ красно-

рѣчиво говорятъ несомнѣнные факты, время отъ времени собираемые разными комиссіями нарочно для этой цѣли назначаемыми. Натянутое положеніе государства, основывающагося главнымъ образомъ на промышленности и на конкуренціи въ промышленномъ производствѣ съ другими государствами, развило въ Англіи, съ одной стороны—громадное скопленіе капиталовъ, а съ другой,—громадный пролетаріатъ. Пролетаріатъ же, размножаясь, грозитъ самому благоденствію государства, управляемаго народнымъ представительствомъ, пріобрѣтающимъ все болѣе и болѣе демократическій характеръ. Отсюда нѣсколько запоздавшія работы правительства о народномъ образованіи; но отсюда и та же исключительная потребность школъ, которая не можетъ служить ни для кого примѣромъ именно по своей исключительности.

При первомъ появленіи христіанства въ Россіи мы видимъ какую-то, хотя впрочемъ очень слабую, идею учрежденія школъ при церквахъ; но впослѣдствіи эта идея совершенно исчезла и не могла уже возродиться, несмотря даже на многочисленныя и энергическія попытки Петра Великаго вызвать школьную дѣятельность у церквей и монастырей. Несмотря на самые строгіе указы, школы не заводились, а если и заводились, то быстро исчезали и увядали безъ всякаго слѣда. Идея церковной школы не пустила у насъ корней ни въ народѣ, ни въ духовенствѣ. Этому, конечно, не противорѣчатъ тѣ частныя явленія, что кое-гдѣ священники и причетники заводили и поддерживали школу; много школъ заводилось также отставными солдатами и писарями; но нельзя же изъ этихъ частныхъ явленій выводить какое-нибудь общее заключеніе. Правда, въ послѣднее время заявлено было какое-то особенное, внезапно родившееся стремленіе учреждать школы при церквахъ, но и это стремленіе, какъ оказывается теперь изъ отчетовъ различныхъ земствъ, было что-то напускное и не дало положительныхъ результатовъ. Въ удовлетвореніе различныхъ предписаній, школы появлялись быстро и уничтожались, оставаясь, а иногда и появляясь только на бумагѣ, а не на дѣлѣ. Мы видимъ даже, что для преподаванія одного Закона Божія въ школахъ, преподаванія дѣйствительнаго и постояннаго, и особенно, если надъ этимъ преподаваніемъ есть зоркій контроль, не всегда можно найти преподавателей между приходскими священниками, такъ какъ они

имѣютъ для этого очень мало времени. Съ другой стороны мы видимъ также, что и сами крестьяне высказываются, и иногда довольно рѣшительно, противъ назначенія лицъ приходскаго духовенства учителями въ крестьянскія школы [1]). Изъ этого явленія чрезвычайно легкомысленно было бы заключить, что крестьянскія общества, высказавшіяся такъ рѣшительно противъ назначенія священниковъ наставниками школъ, находятся въ какихъ-то враждебныхъ отношеніяхъ къ духовенству: нисколько. Не имѣли ли всѣ еще очень недавно случая убѣдиться, что нашъ народъ любитъ свои церкви, дорожитъ своими приходами и своимъ приходскимъ духовенствомъ? При одномъ слухѣ о приготовлявшемся будто бы сокращеніи приходовъ и упраздненіи многихъ церквей народъ повсюду и очень замѣтно выказалъ свое недовольство, такъ что даже должно было опровергать распространившійся слухъ.

Слѣдовательно, не изъ нелюбви къ своему приходскому духовенству народъ не желаетъ поручать ему своихъ школъ. Въ этомъ случаѣ народъ руководствуется очень вѣрною практическою мыслію, справедливость которой уже не разъ подтверждалась и многочисленными опытами. Какъ ни мало знакомъ нашъ народъ съ школьнымъ дѣломъ, но все же понимаетъ, что его нельзя дѣлать кое-какъ и урывками, въ часы, свободные отъ другихъ главныхъ занятій, что учитель школы долженъ отдать все свое время школьному дѣлу и что приходскій священникъ никакъ не можетъ этого сдѣлать. Зная близко жизнь своего приходскаго духовенства, народъ видитъ очень часто, что приходскій священникъ и своего-то собственнаго сына не можетъ самъ учить, а сбываетъ его, какъ можно ранѣе, въ городскія училища.

Но есть еще и другая причина, по которой крестьяне могутъ не желать имѣть священниковъ учителями въ своихъ школахъ, и эта причина скрывается въ особенности взгляда крестьянъ на ихъ крестьянскія школы, который не совсѣмъ сходится со взглядомъ образованнаго класса на тѣ учебныя заведенія, гдѣ учатся его дѣти.

Образованіе высшихъ классовъ, какъ извѣстно, имѣетъ у насъ служебное начало. Петръ великій и его ближайшіе преемники

[1]) «Вѣстникъ Европы». 1869 г., январь, статья Е. Гордѣенко: «Земство и народныя школы».

основывали разныя училища не для удовлетворенія потребности высшихъ классовъ въ образованіи (этой потребности не было), но для того, чтобы имѣть лицъ, подготовленныхъ къ различнымъ родамъ государственной службы. Отсюда и многочисленныя служебныя привилегіи за образованіе, которыя были не только привилегіями, но и прямо средствами для начала той служебной дѣятельности, къ которой подготовляло то или другое учебное заведеніе. Этотъ служебный толчекъ, данный нашему образованію Петромъ Великимъ, еще и до сихъ поръ не потерялъ своей силы: еще и до сихъ поръ большинство нашего образованнаго класса смотритъ на учебныя заведенія, какъ на путь къ чинамъ и мѣстамъ; еще и теперь большинство родителей образованнаго класса, отдавая свое дитя въ училище, менѣе всего заботится о томъ, чему тамъ учатъ и какъ тамъ воспитываютъ, и болѣе всего о томъ, какую служебную карьеру открываетъ то или другое заведеніе своимъ воспитанникамъ, т. е. смотритъ на учебное заведеніе, какъ на правительственное учрежденіе, какъ на начало служебной карьеры, почти такъ же, какъ смотритъ на департаментъ, палату, полкъ,

Совсѣмъ не такъ глядитъ народъ на свои школы: онъ, напротивъ, до того боится всякаго служебнаго оттѣнка въ нихъ, что неудача многихъ школьныхъ попытокъ именно объясняется убѣжденіемъ народа, что школа можетъ оторвать дитя отъ семьи и повести его къ службѣ какого бы то ни было рода, и эта боязнь очень понятна. Благодаря еще обилію земли, крестьянинъ нашъ видитъ въ дѣтяхъ, и особенно въ мальчикахъ, не источникъ расхода, а источникъ дохода и средство улучшенія экономическаго быта семьи, тогда какъ родители образованнаго класса чаще всего вынуждены заботиться о томъ, чтобы по возможности скорѣе ссадить сына на казенный хлѣбъ.

Отсюда понятно, что народъ, устраивая школы для своихъ дѣтей, добровольно, по своему собственному желанію и на свои деньги, видитъ въ этихъ школахъ *свои* школы и хочетъ видѣть въ нихъ учителями такихъ лицъ, которыя бы вполнѣ отъ него зависѣли, исполняли бы безотговорочно свою учительскую обязанность не изъ прихоти или изъ милости, а по договору, и оставляли бы школу, если не хотятъ дѣлать дѣла, за которое взялись. Но если наставникомъ школы является священникъ, дьяконъ или

причетникъ, то такое отношеніе крестьянства къ своему учителю оказывается невозможнымъ. Можетъ ли крестьянинъ смѣнить священника, если онъ оказывается плохимъ школьнымъ учителемъ, можетъ ли, наконецъ, даже жаловаться на него, если самъ же онъ, крестьянинъ, различными церковными требами, отрываетъ священника отъ его школьнаго дѣла? Понятно послѣ этого, что желаніе крестьянина имѣть въ своей школѣ *настоящаго* учителя, а не священника, есть только типическое выраженіе совершенно вѣрной и практической мысли.

Правительство наше также мало сдѣлало до сихъ поръ для народной школы: оно не имѣло для этого ни времени, ни средствъ. Прицѣпленные могучею рукою Петра Великаго къ европейскому кораблю, мы едва успѣвали слѣдить за нимъ, безпрестанно переформировываясь, чтобы не отстать. Для этой цѣли мы спѣшили готовить необходимыхъ людей—и для этой-то цѣли заводили наши гимназіи, корпуса, университеты, академіи. Разъ ставши въ ряду европейскихъ государствъ, и при томъ государствъ первоклассныхъ, мы уже не могли отказаться отъ этой роли. Мы слишкомъ быстро росли и преобразовывались, чтобы у насъ оставалось времени и средствъ позаботиться о народной школѣ. Но теперь мы уже начинаемъ ясно ощущать всю тягость такого ненормальнаго положенія. Наши государственныя потребности и потребности высшихъ классовъ возросли до истинно европейскихъ размѣровъ и растутъ далѣе безпрестанно, тогда какъ простой народъ нашъ находится на крайней степени невѣжества, и его обработка земли,—главнѣйшій источникъ государственнаго дохода, остается въ томъ же первобытномъ положеніи, въ которомъ находилось оно, можетъ быть, до татарскаго нашествія. Ясно, что такое положеніе долго протянуться не можетъ, потому что съ каждымъ годомъ оно становится все неестественнѣе и напряженнѣе. Но, спрашивается, можетъ ли теперь правительство наше уже серьезно заняться дѣломъ народнаго образованія и посвятить ему столько же усилій и столько же средствъ, сколько посвящается ему въ образованнѣйшихъ государствахъ Западной Европы и Сѣверной Америки? Отвѣтъ, на этотъ вопросъ, къ сожалѣнію, слишкомъ простъ: для того, чтобы бюджетъ нашихъ народныхъ школъ могъ сравняться (принимая въ соображеніе пространство и населеніе, конечно) съ бюджетомъ

Берна, Цюриха, Нью-Іорка или Массачузета, далеко не стало бы и половины всѣхъ нашихъ государственныхъ доходовъ.

Такое положеніе школьнаго дѣла показываетъ уже необходимость обращаться съ нимъ какъ можно осторожнѣе, чтобы какимъ-нибудь насильственнымъ вмѣшательствомъ не повредить этому только что начинающему пробиваться изъ земли растенію, а существенно мы можемъ повредить ему тогда, если чѣмъ-нибудь выкажемъ крестьянину, что его школа, имъ заводимая и оплачиваемая, не совсѣмъ-то *его*, и что заводить-то ее онъ можетъ, но распоряжаться ею будутъ другіе.

Всякія *государственныя* воззрѣнія на школу, цѣликомъ заимствуемыя нами изъ Германіи, гдѣ и дѣйствительно школы заводились или церковью, или государствомъ, — къ намъ неприложимы, не только потому, что школы у насъ заводитъ самъ народъ, но и по особому характеру нашего народа.

Русскій крестьянинъ не любитъ вмѣшиваться въ политику: пошлите его хоть въ Кохинхину, и онъ навѣрное не спроситъ, зачѣмъ его посылаютъ. Даже къ занятію мірскими дѣлами онъ не выказываетъ особенной склонности и готовъ по возможности уклоняться отъ нихъ, но заставьте его креститься тремя пальцами, когда онъ крестится двумя; заставьте его ходить вокругъ налоя направо, когда онъ хочетъ идти налѣво: — тутъ уже никакая государственная сила ничего сдѣлать не можетъ, какъ это мы видѣли на опытѣ. Точно такъ же не любитъ крестьянинъ, чтобы вмѣшивались въ его частныя, хозяйственныя дѣла, и всѣ старанія различныхъ вѣдомствъ заставить крестьянина улучшить свое хлѣбопашество, какъ извѣстно, — ни къ чему не повели. Точно такъ же не любитъ крестьянинъ, чтобы вмѣшивались въ его семейныя дѣла. Строя и свой взглядъ на государство по семейному своему быту, а не наоборотъ, крестьянинъ самъ совершенно послѣдовательно считаетъ свое семейство своимъ маленькимъ государствомъ. Всякій народъ, конечно, проходитъ этотъ періодъ *семейнаго быта*, и это не есть какая-нибудь исключительная принадлежность русскаго народа; но вѣрно только то, что русскій народъ не прошелъ еще этого періода, благодаря обилію земли, которая даетъ ему возможность не тяготиться семьею, а напротивъ—видѣть въ ней свое богатство. Школу же крестья-

нинъ считаетъ именно своимъ семейнымъ дѣломъ и, устраивая ее для пользы своихъ собственныхъ дѣтей, не можетъ понять, чтобы кому-нибудь, кромѣ его, было какое-нибудь дѣло до его школы. Всякія государственныя сооруженія по этому поводу для него слишкомъ отвлеченны.

Вотъ почему, такъ какъ все дѣло народнаго образованія основывается у насъ единственно на сочувствіи крестьянъ этому дѣлу, весьма опасно было бы подорвать это сочувствіе, или помѣшать ему развиваться далѣе. Только одно земство, находясь въ ближайшемъ отношеніи къ народу и имѣя въ своей средѣ и образованныхъ людей, можетъ содѣйствовать дѣлу народной школы, да и то единственно путемъ разъясненія, убѣжденія, вспомоществованія, а не путемъ какихъ-нибудь насильственныхъ мѣръ или регламентацій.

Такимъ образомъ, мы полагаемъ, что у насъ всего будетъ лучше и естественнѣе оставить народную школу чисто-народнымъ дѣломъ, еще болѣе—чисто-семейнымъ дѣломъ народа.

Но при этомъ въ нашихъ головахъ, воспитанныхъ на обсужденіи болѣе всякихъ иностранныхъ порядковъ, чѣмъ своихъ собственныхъ, сейчасъ же рождаются различныя опасенія. Не разъ намъ удавалось слышать, что народная школа, именно по своей громадной важности для развитія народа, не можетъ быть вполнѣ предоставлена самому народу, не можетъ быть предоставлена случайностямъ, которыя могутъ дать самое вредное направленіе этому важному дѣлу.

Но въ томъ-то и дѣло, что предоставить народную школу народу — вовсе не значитъ предоставить ее случайностямъ, ибо направленіе народа гораздо менѣе зависитъ отъ случайности, чѣмъ направленіе какой бы то ни было администраціи. Вотъ уже около 20 лѣтъ, какъ мы болѣе или менѣе вращаемся въ кругу административныхъ распоряженій по дѣлу образованія. И какихъ только перемѣнъ въ этихъ направленіяхъ ни насмотрѣлись мы! Почти не проходило не то что одного пятилѣтія, но даже двухъ-трехъ лѣтъ, чтобы выдерживалось одно и то же направленіе, и направленіе только что принятое, съ возложеніемъ на него великихъ ожиданій, не смѣнялось новымъ, которое по большей части съ ужасомъ смотрѣло на прежнее и опять подавало новыя великія

надежды. Эта комедія направленій была довольно длинна и пестра, чтобы наконецъ не опротивѣть окончательно всякому мыслящему человѣку, не забывающему при крикахъ сегодняшняго торжества точно такихъ же криковъ торжества вчерашняго. Не дай, Боже, чтобы эта безплодная игра въ направленіе была приложена и къ дѣлу нашей народной школы,—къ этому только что начинающемуся дѣлу, и отъ котораго, по нашему твердому убѣжденію, во многомъ зависитъ вся будущность Россіи. Если мы начнемъ и нашу народную школу также водить по разнымъ направленіямъ, — то не быть пути и изъ этого великаго дѣла; оно не подвинется ни на шагъ впередъ, и тогда въ какія-нибудь сорокъ или пятьдесятъ лѣтъ мы можемъ стать въ болѣе отсталое положеніе въ отношеніи образованныхъ государствъ Европы, чѣмъ то, въ которомъ стояли при началѣ реформы Петра Великаго; а отсталость на современномъ языкѣ есть нищенство, безсиліе, зависимость, экономическое и политическое ничтожество.

Если что-нибудь есть у насъ наименѣе случайное, то это именно народъ и его направленіе. Неслучайность народнаго направленія имѣетъ за себя тысячелѣтнее доказательство въ его исторіи и выражается въ каждомъ народномъ дѣлѣ, но тамъ, конечно, гдѣ этому выраженію не мѣшали никакія случайныя вліянія.

Но будемъ выражаться яснѣе. Какого дурного направленія можно бояться въ народныхъ школахъ? Конечно, эта боязнь не можетъ относиться къ тому, что въ школахъ будутъ учить по той или другой азбучной методѣ, преимущественно по гражданскимъ или церковно-славянскимъ книгамъ и т. п. Безъ сомнѣнія, люди, высказывающіе такое опасеніе, относятъ его къ предметамъ болѣе важнымъ, и именно къ религіознымъ и политическимъ убѣжденіямъ народа.

Но если есть у насъ твердыя религіозныя и политическія убѣжденія, которыя мы можемъ признать основами нашего государственнаго и общественнаго быта, то, конечно, вышли они изъ народа же. Если эти убѣжденія кѣмъ-нибудь охранялись въ продолженіе многихъ столѣтій, - то, конечно, народомъ же. Исторія намъ несомнѣнно показываетъ, что если эти убѣжденія до сихъ поръ сохранились у насъ, то именно потому, что самъ народъ, и именно *простой* народъ, сурово, зорко и ревниво слѣдилъ за

ихъ охраненіемъ, и что если бы не было этого стража, то, можетъ быть, самыя эти убѣжденія давно бы уступили мѣсто другимъ. Если были у насъ попытки ввести католическіе или лютеранскіе принципы, то онѣ шли сверху, а не снизу, и если у насъ были попытки измѣнить государственный строй, то онѣ шли оттуда же, и если эти попытки разбивались, то именно о суровую стражу самого простого народа. Вотъ почему мы считаемъ самую мысль объ охранѣ въ народѣ религіозныхъ и государственныхъ его убѣжденій сверху и какимъ бы то ни было административнымъ путемъ — мыслью по меньшей мѣрѣ странною, въ которой не соображены ни характеръ нашего народа, ни его исторія. Мы же увѣрены, что народъ, до сихъ поръ свято охранявшій свои убѣжденія, будетъ охранять ихъ и въ отношеніи имъ заводимыхъ школъ. Если бы даже признать возможною какую-нибудь вредную религіозную или политическую пропаганду дѣтямъ отъ 7 до 10 лѣтъ, занимающимися первыми элементами грамотности, то мы увѣрены, что народъ прежде всего вооружится самъ противъ такой пропаганды. Если крестьянинъ замѣтитъ, что его дитя, посѣщая школу, начинаетъ показывать неуваженіе къ религіи, къ родителямъ, или болтаетъ разныя глупости, то, повѣрьте, что прежде всего самъ же крестьянинъ вооружится противъ такой школы и такого учителя. Въ этомъ не можетъ быть ни малѣйшаго сомнѣнія.

Мы думаемъ даже, что если бы родители, принадлежащіе къ высшимъ слоямъ общества, допущены были къ какому-нибудь дѣйствительному участію въ дѣлахъ тѣхъ учебныхъ заведеній, гдѣ ихъ дѣти воспитываются,—то мы не были бы свидѣтелями тѣхъ печальныхъ явленій въ учебныхъ заведеніяхъ, какихъ видѣли не мало въ послѣднее время, когда эти заведенія исключительно устраивались, реформировались и завѣдывались одною администраціею. Родительское чувство есть уже, по самой природѣ своей, чисто-консервативное, и только развѣ какой-нибудь окончательно обезумѣвшій отецъ станетъ разрушать въ своихъ дѣтяхъ религію, или возмущать ихъ противъ общественнаго порядка. Напротивъ, чаще всего мы видимъ, что человѣкъ, самъ давно уже не ходившій въ церковь, ведетъ туда дѣтей своихъ, и самъ, охотно почитывающій какія-нибудь запрещенныя или пикантныя книжонки, заботливо прячетъ ихъ отъ своего сына.

Что же касается до административныхъ наблюденій за направленіемъ учебныхъ заведеній, то неужели мы до сихъ поръ еще не убѣдились, по крайней мѣрѣ, въ томъ, что это наблюденіе въ такомъ трудно услѣдимомъ дѣлѣ, каково ученье и воспитаніе, весьма ненадежно и даетъ самые слабые результаты. Если мы въ этомъ еще не убѣдились самыми тяжелыми опытами сначала надъ нами самими, а потомъ надъ дѣтьми нашими, то значитъ мы принадлежимъ къ разряду тѣхъ безнадежныхъ людей, которыхъ не только размышленіе, но даже самый тяжелый опытъ ничему научить не можетъ.

Вотъ почему даже для учебныхъ заведеній высшаго класса мы находимъ совершенно необходимымъ призвать самихъ родителей къ дѣятельному участію, какъ въ устройствѣ и реформахъ этихъ заведеній и въ назначеніи въ нихъ воспитателей и наставниковъ, такъ и въ надзорѣ надъ тѣмъ, чтобы эти дѣятели дѣлали то, для чего они призваны, и чтобы въ заведеніе не прокрадывались тѣ сѣмена, изъ которыхъ выростаютъ горькіе плоды для нашихъ же собственныхъ дѣтей.

Но возвратимся къ нашему предмету и скажемъ прямо, что если уже мы не можемъ сами слѣдить за воспитаніемъ своихъ дѣтей, то не будемъ уже мѣшать дѣлать это хотя простому народу. Удалимъ отъ себя навсегда ту ложную мысль, что простой мужикъ очень грубъ, необразованъ и глупъ, чтобы слѣдить за воспитаніемъ своего дитяти. Положимъ, онъ грубъ и необразованъ, но онъ вовсе не глупъ, и притомъ имѣетъ еще очень твердыя и ясныя убѣжденія, да кромѣ того, въ груди его бьется горячее родительское сердце, которое чутко ко всякой опасности, угрожающей дѣтямъ. Не забудемъ, что если мы многому хотимъ учить простой народъ, то есть многое, чему мы сами отъ него научились. Не забудемъ, что этотъ народъ создалъ тотъ глубокій языкъ, глубины котораго мы до сихъ поръ еще не могли измѣрить; что этотъ простой народъ создалъ ту поэзію, которая спасла насъ отъ забавнаго дѣтскаго лепета, на которомъ мы подражали иностранцамъ; что именно изъ народныхъ источниковъ мы обновили всю нашу литературу и сдѣлали ее достойною этого имени; что этотъ простой народъ, наконецъ, создалъ и эту великую державу, подъ сѣнью которой мы живемъ. Кто хорошо знакомъ съ исторіей Рос-

сіи, тотъ ни на минуту не задумается вручить народное образованіе самому же народу.

Конечно, есть опасность, чтобы кое-гдѣ народъ, не по глупости своей, а по своему незнакомству съ разными формами, изобрѣтенными образованіемъ, не былъ введенъ въ обманъ какимъ-нибудь непрошеннымъ пропагандистомъ; но этотъ обманъ не можетъ продержаться долго, а самое наблюденіе надъ тѣмъ, чтобъ этого обмана не было, или чтобы онъ открывался по возможности скорѣе, слѣдуетъ довѣрить тѣмъ, кто имѣетъ въ этомъ наблюденіи свой собственный интересъ, а за этими личностями является, съ одной стороны, *духовенство*, а съ другой—*земство*, и при томъ высшій слой земства, пользующійся своими преимуществами только подъ охраною государственнаго порядка.

Надеженъ только тотъ хранитель, который имѣетъ свой собственный интересъ въ охраненіи, и вотъ почему мы полагаемъ наилучшимъ ввѣрить охраненіе народныхъ школъ отъ всякихъ противорелигіозныхъ, противонравственныхъ или противогосударственныхъ пропагандъ, во-первыхъ, *самому народу*, изъ котораго исходятъ всѣ основные принципы нашего государственнаго и религіознаго быта и дѣти котораго учатся въ этихъ школахъ; во-вторыхъ, *духовенству*, которое самымъ положеніемъ своимъ постановлено охранителемъ религіозныхъ принциповъ народа, и, въ третьихъ—*земству*, все благоденствіе котораго основано на охраненіи спокойствія и порядка.

Такимъ образомъ, наше убѣжденіе въ отношеніи зарождающейся у насъ народной школы состоитъ въ томъ, чтобы прежде всего предоставить это дѣло самому народу и чтобы какъ администрація, такъ и высшіе слои общества сохранили за собою право содѣйствовать этому дѣлу только убѣжденіемъ, разъясненіемъ, примѣромъ и наконецъ матеріальною или интеллектуальною помощью, но никакъ не принужденіемъ, запрещеніемъ, регламентаціею и тому подобными мѣрами, которыя были у насъ прежде въ такомъ ходу и которыя здѣсь въ этомъ, чисто семейномъ, дѣлѣ народа не должны имѣть никакого мѣста. Если мы сознали всю настоятельную, грозно настоятельную потребность поднять уровень народнаго образованія, и если мы, въ то же время, сознали, что это можетъ быть сдѣлано только усиліями и средствами самого же на-

рода,—то мы, конечно, отбросимъ всякое самолюбіе, будемъ заботиться о томъ, чтобы народная школа, насаждаемая самимъ народомъ, росла и развивалась безпрепятственно, хотя бы честь этого развитія всецѣло принадлежала самому народу, а не нашимъ административнымъ мѣрамъ.

Если мы оставимъ за собою одну вспомоществующую дѣятельность, то и тогда поле этой дѣятельности будетъ безконечно громадно, такъ громадно, что для полной обработки его не хватитъ, можетъ быть, ни нашихъ интеллектульныхъ, ни нашихъ финансовыхъ, ни нашихъ административныхъ средствъ.

Но многое ли можно сдѣлать такою только поучающею, разъясняющею, убѣждающею, помогающею дѣятельностью? Въ отвѣтъ на этотъ вопросъ мы укажемъ только на Александровское земство и на то, что сдѣлало оно для народнаго образованія въ какіе-нибудь три года своей школьной дѣятельности. Если вы, читатель, не знакомы съ этой дѣятельностью, то мы совѣтуемъ вамъ прочесть внимательно напечатанные отчеты о ней. Сомнѣваться въ вѣрности этихъ отчетовъ мы не имѣемъ никакой возможности, потому что они написаны для тѣхъ же самыхъ лицъ, которыя всему этому дѣлу были сами же свидѣтелями, и, слѣдовательно, малѣйшая неправда могла быть обнаружена. Это не то, что какой-нибудь кабинетный отчетъ, до котораго нѣтъ никакого дѣла. Это отчетъ земства земству же о его собственной же дѣятельности. Слѣдовательно, полная правдивость этого отчета не подлежитъ ни малѣйшему сомнѣнію.

Прочтите же этотъ отчетъ и подумайте, что если бы во всѣхъ нашихъ уѣздахъ сдѣлано было въ послѣдніе три года для народнаго образованія то же, что было сдѣлано въ Александровскомъ уѣздѣ? Не могли ли бы мы тогда съ гордостью сказать, что быстрота и прочность развитія нашей народной школы, несмотря на полное отсутствіе принудительности, къ которой прибѣгали другія государства, нисколько не уступаетъ той быстротѣ и прочности, съ которою устраивалась народная школа въ самыхъ цивилизованныхъ государствахъ?

Вотъ что можно сдѣлать одними мѣрами убѣжденія, разъясненія, примѣра и помощи, не прибѣгая ни къ какому насилію, ни ограничивающему, ни устраивающему.

Объ этихъ-то помогающихъ мѣрахъ, или, по крайней мѣрѣ, о нѣкоторыхъ изъ нихъ, мы и будемъ разсуждать въ слѣдующихъ статьяхъ; въ этой же мы хотѣли только уяснить нашъ взглядъ на нашу рождающуюся народную школу, чтобы потомъ не отвлекаться уже отъ спеціальныхъ разсужденій никакими общими соображеніями.

Цвѣты московской педагогіи на петербургской почвѣ.

Книга для первоначальнаго чтенія. Составили А. Филоновъ и А. Радонежскій. Спб. 1866.

Мое дѣтство. А. Филонова. Спб. 1864.

Книгу для первоначальнаго чтенія, т. е. книгу, которая должна слѣдовать за азбукой, составить весьма нелегко, и потому неудивительно, что за нее принялись разомъ два педагога. Толщина озаглавленной нами книги почтенная—въ ней 468 страницъ большого формата. Отдѣлы этой книги какъ быть слѣдуетъ: 1-й—законъ Божій, 2-й—исторія, 3-й—жизнеописанія, 4-й—географія, 5-й—естествознаніе и 6-й—словесность. Имена авторовъ, изъ произведеній которыхъ заимствованы отрывки для этой книги, тоже все имена почтенныя и давно знакомыя: игумена Даніила, митрополита Филарета, Карамзина, Муравьева, Бодянскаго, архіепископа Иннокентія, барона Корфа, и т. д. Во всей книгѣ оригинальнаго—одно небольшое стихотвореніе, принадлежащее г. А. Радонежскому. Что же? Это еще не бѣда: если гг. составители нашли въ сочиненіяхъ нашихъ знаменитыхъ ученыхъ статьи, которыя можно читать вслѣдъ за азбукой—тѣмъ лучше.

Отдѣлъ 1-й, статей по закону Божію, начинается отрывками изъ священнаго писанія на церковно-славянскомъ языкѣ. Видно, гг. Филоновъ и Радонежскій предполагаютъ, что слѣдуетъ начинать учить дѣтей на церковно-славянскомъ языкѣ, и потомъ уже переходить къ русскому. Что же? Идея не новая: такъ было еще недавно въ томъ училищѣ, гдѣ учился самъ г. Филоновъ [1]). Можетъ быть, по мнѣнію гг. составителей, мы опять должны будемъ

[1]) См. «Мое дѣтство», А. Филонова. Спб. 1864.

воротиться къ этому порядку. Но, по крайней мѣрѣ, въ настоящее время, помѣщеніе славянскаго текста на первыхъ страницахъ книги совершенно непонятно. Выборъ отрывковъ едва ли удаченъ: какъ ни просто изложены въ евангеліи притчи „О талантахъ“ и „О сѣятелѣ“, но возвышенный смыслъ этихъ притчъ едва ли доступенъ десятилѣтнему ребенку. Вотъ почему дѣтей во всемъ мірѣ обыкновенно знакомятъ сначала съ историческимъ содержаніемъ св. писанія.

На стр. 9-й начинается уже русскій текстъ статьею Муравьева: о „Литургіи вѣрныхъ“, и прямо съ объясненія „Херувимской пѣсни“, едва ли не самой возвышенной, вдохновенной и глубокой изъ всѣхъ церковныхъ пѣсенъ. Законоучители наши, вѣроятно, недаромъ объясняютъ эту великую пѣснь только въ пятомъ классѣ гимназіи, гдѣ излагается богослуженіе; но въ этомъ классѣ конечно, уже не употребляютъ книги „для *первоначальнаго* чтенія“. Въ современной школѣ странно какъ-то будетъ читать по складамъ, запинаясь на каждомъ словѣ, слѣдующее:

„Да молчитъ всякая плоть человѣка (*человѣча?*), и да стоитъ со страхомъ и трепетомъ, и ничтоже земное въ себѣ да помышляетъ: Царь бо царствующихъ и Господь господствующихъ приходитъ заклатися и датися въ снѣдь вѣрнымъ. Предходятъ же сему лицы ангельстіи, со всякимъ началомъ и властію: многоочитіи Херувимы и шестокрылатіи Серафимы, лица закрывающе и вопіюще пѣснь: аллилуіа!“

Безъ сомнѣнія, читая эти возвышенныя строки, восьмилѣтнее дитя надѣлаетъ много ошибокъ, за которыя, если учитель нетерпѣливъ, дитя поплатится, можетъ быть, и горькими слезами, тѣми самыми слезами, которыя проливалъ г. Филоновъ, и которыя были такъ ѣдки, что онъ не могъ забыть ихъ и черезъ 20 лѣтъ [1]). Да какъ же и не выйти изъ терпѣнія учителю, если онъ захочетъ объяснить подобныя строки восьми или даже десяти-двѣнадцатилѣтнему мальчику? Или новѣйшіе педагоги полагаютъ, что учитель долженъ учить дитя читать слова, не внося въ нихъ никакого пониманія? Въ такомъ случаѣ, намъ кажется, лучше давать дѣтямъ читать старыя газеты: и дешевле, и не будутъ профанироваться страницы глубокаго вдохновенія. Въ Германіи и Англіи, первые, самые простые библейскіе разсказы преподаются даже изу-

[1]) См. «Мое дѣтство», А. Филонова, на всѣхъ страницахъ.

стно, чтобы дитя не портило ихъ дурнымъ чтеніемъ, и въ дѣтской душѣ къ высокому смыслу читаемаго не присоединились горькія впечатлѣнія поправокъ, брани, а можетъ быть и колотушекъ, которыхъ переѣлъ столько самъ г. Филоновъ за чтеніемъ „Псалтири“ [1]). Для упражненія же въ чтеніи и ясномъ пониманіи читаемаго берутся, обыкновенно, предметы изъ самой обыденной жизни. Но что дѣлается въ Германіи и въ Англіи, то, конечно, не указъ нашимъ передовымъ педагогамъ, вдохновляемымъ самородною московскою музою, уничтожающею всѣ западныя педагогическія улучшенія и облегченія. Въ Англіи и Германіи *первоначальныя* книги для чтенія совершенно отдѣляются отъ *христоматій*, состоятъ изъ статей, написанныхъ педагогами собственно для дѣтскаго возраста: предметы выбираются самые наглядные и доступные ребенку, излагаются языкомъ самымъ простымъ, и все это съ цѣлью пріучить дитя къ сознательному чтенію, съ совершеннымъ пониманіемъ читаемаго. Видно, для русскихъ дѣтей все это оказывается ненужнымъ, и они могутъ начинать ученье тѣмъ, чѣмъ другія его оканчиваютъ.

Перевертываемъ страницы двѣ, и находимъ статью: „Поступокъ Іоанна Златоустаго съ Евтропіемъ“, изъ которой видно, что гг. Филоновъ и Радонежскій предполагаютъ у восьмилѣтняго читателя познанія человѣка, окончившаго курсъ семинаріи. Идемъ дальше: „Казнь Богоотступнику“, гдѣ отступникъ Юліанъ, умирая и захвативъ горсть своей крови вмѣстѣ съ пылью, бросаетъ вверхъ и восклицаетъ: „Побѣдилъ, галелеянинъ! насыться... (стр. 18). Самое дѣтское чтеніе! Дальше все то же, столь же понятное и доступное для ребенка, какъ напримѣръ „Слово въ бородинскую годовщину“, архіепископа Августина, или отрывокъ „Изъ слова по освященіи храма явленія Божьей Матери преподобному Сергію“. Слово это, безъ сомнѣнія, превосходно, и принадлежитъ одному изъ глубочайшихъ духовныхъ витій нашего времени митрополиту Филарету; но для восьмилѣтнихъ дѣтей, не только у насъ, а и во всемъ свѣтѣ, ораторская рѣчь, вообще, считалась до сихъ поръ самымъ неудобнымъ чтеніемъ. Представьте себѣ восьмилѣтняго или даже десятилѣтняго ребенка, который читаетъ періодъ:

---

[1]) См. «Мое дѣтство» стр. 11.

„Чту и въ красующихся нынѣ храмахъ твоихъ дѣла святыхъ, обиталища святыни, свидѣтелей праотеческаго и современническаго благочестія; люблю чинъ твоихъ богослуженій, и нынѣ съ непосредственнымъ благословеніемъ преподобнаго Сергія совершаемыхъ; съ уваженіемъ взираю на твои столпостѣны, не поколебавшіяся и тогда, когда колебалась было Россія, знаю, что и Лавра Сергіева и пустыня Сергіева есть одна и та же и тѣмъ же богата сокровищемъ, т. е. Божіею благодатію, которая обитала въ преподобномъ Сергіѣ, въ его пустынѣ, и еще обитаетъ въ немъ и въ его Лаврѣ; но при всемъ томъ желалъ бы я узрѣть пустыню, которая обрѣла и стяжала сокровище, наслѣдованное потомъ Лаврою“.

И вотъ, по прочтеніи этого періода, учитель спрашиваетъ мальчика: „разскажи, что ты прочелъ?“ И если мальчикъ, дойдя до конца этого чрезвычайно стройнаго и искуснаго періода, позабудетъ начало (что легко можетъ случиться даже съ двѣнадцатилѣтнимъ мальчикомъ), что будетъ стоить ему выговора, а, можетъ быть, и колотушки, а отъ колотушки останется въ дѣтскомъ сердцѣ капля горечи, и эта капля отравитъ для него прекрасныя мысли, которыя, прочитанныя лѣтъ шесть позднѣе, могли бы принести ему большую пользу. Такъ бываетъ съ современными дѣтьми; то ли будетъ съ *будущими*, на которыхъ, вѣроятно, разсчитываютъ гг. Филоновъ и Радонежскій - не знаемъ. Въ этомъ же родѣ всѣ статьи по отдѣлу закона Божія.

Однако же, можетъ быть, читатель скажетъ, что „Книга для первоначальнаго чтенія“ вовсе не назначается для маленькихъ дѣтей, а для взрослыхъ; но тогда — какая же она книга для „первоначальнаго“ чтенія? Что гг. Филоновъ и Радонежскій не ошиблись въ названіи книги, что это не опечатка — это можно видѣть изъ той же книги, гдѣ вмѣстѣ съ отрывками изъ словъ митрополита Филарета, архіепископа Августина, изъ писемъ о богослуженіи Муравьева и т. п. помѣщены, напримѣръ, слѣдующія произведенія: „Теремокъ мышки“.

„Лежитъ въ полѣ лошадиная голова. Прибѣжала мышка-норышка и спрашиваетъ: „теремъ-теремокъ! кто въ теремѣ живетъ?“ Никто не отзывается. Вотъ она вошла и стала жить въ лошадиной головѣ. Пришла лягушка-квакушка: „теремъ-теремокъ! кто въ теремѣ живетъ?“ — „Я мышка-норышка, а ты кто?“ — „А я лягушка-квакушка“. — Ступай ко мнѣ жить. Вошла лягушка и стали себѣ вдвоемъ жить. Прибѣжалъ заяцъ: „теремъ-теремокъ! кто въ теремѣ живетъ?“ — Я мышка-норышка да лягушка-квакушка; а ты кто? „А я на горѣ увертышъ“. — Ступай къ намъ. Стали они втроемъ жить. Прибѣжала лисица: „теремъ-теремокъ! кто въ

теремѣ живетъ?"—Мышка-норышка, лягушка-квакушка, на горѣ увертышъ; а ты кто? „А я вездѣ поскокишъ".

Или подобныя же: „Мальчикъ съ пальчикъ", „Сказка о набитомъ дуракѣ" и т. п. Правда, всѣхъ подобныхъ младенческихъ сказочекъ немного, такъ-что на пятый или шестой урокъ преподавателю придется уже перейти отъ „Теремка мышки" или „Бабы-яги" къ чтенію отрывковъ изъ сочиненій Муравьева, Бодянскаго, Августина и т. п. Переходъ немного скорый!

Помѣщеніе упомянутыхъ сказокъ показываетъ, что книга назначается нетолько для восьмилѣтнихъ, но даже и для шестилѣтнихъ дѣтей; а такія слова, какъ митрополита Филарета, можно давать, съ пользою (и съ большою пользою) только семнадцати-восемнадцатилѣтнему юношѣ. Слѣдовательно, гг. Филоновъ и Радонежскій разсчитали свою „Книгу для первоначальнаго чтенія" на возрастъ отъ шести до восемнадцати лѣтъ, то-есть на двѣнадцать лѣтъ: это, можетъ быть, очень выгодно для гг. Филонова и Радонежскаго, но едва ли выгодно для образованія, по крайней мѣрѣ, въ его современномъ состояніи.

Слѣдуетъ историческій отдѣлъ, начинающійся статьею архіепископа Филарета: „Кириллъ и Меѳодій". Представьте себѣ, что эта первая историческая статья, которую читаетъ дитя, ровно ничего незнающее ни изъ исторіи, ни изъ географіи, и вы увидите, что для того, чтобы ребенокъ могъ понять и разсказать что-нибудь изъ прочитаннаго, учителю придется, такъ себѣ, мимоходомъ объяснить: что такое Константинополь, что такое Македонія, кто такой патріархъ вообще и Фотій въ особенности; кто такой царь Михаилъ, что за народъ славяне, что такое логика, философія, математика, митиленскій эмиръ и т. п., такъ какъ всѣ эти слова встрѣчаются въ этой коротенькой исторической статьѣ, *первой* для мальчика. Правда, составители дѣлаютъ внизу единственное примѣчаніе: „Солунъ — городъ въ Македоніи"; но ребенокъ вѣдь не знаетъ, что такое Македонія, не знаетъ даже, что такое Греція... Отчего же гг. Филоновъ и Радонежскій не объяснили также, что такое, напримѣръ „митиленскій эмиръ" или что такое „славянское княженіе". Это, конечно, потруднѣе объяснить, чѣмъ то, что Солунъ въ Македоніи; а вѣдь это именно придется объяснить учителю. Такую статейку съ десятилѣтними дѣтьми можно про-

честь съ полнымъ пониманіемъ года въ два или три; а вся статейка-то въ страничку; но зато книга украшена почтеннымъ именемъ архіепископа Филарета.

Перевертываемъ еще нѣсколько страницъ со статьями изъ Несторовой лѣтописи, сокращенной профессоромъ Соловьевымъ, и съ отрывками изъ исторіи Карамзина, написанной тоже вовсе не для дѣтей. За статьей изъ Карамзина: „О крещеніи Руси", слѣдуетъ цѣлый отдѣлъ, постященный „Язычеству Руси", о которомъ современнымъ дѣтямъ, незнающимъ еще катехизиса, вообще не приходилось говорить. Отдѣлъ этотъ начинается статьею профессора Срезневскаго: „Поклоненіе огню" (стр. 41) и начинается такъ:

„Древнѣйшее свидѣтельство о поклоненіи огню русскими читаемъ въ словѣ Христолюбца: „и огневи молятся, зовутъ его сварожицемъ... и огневи молятся подъ ови(н)(о)м". Безъ сомнѣнія, здѣсь должно разумѣть не Дажбога, *Сварогова сына*, а другого, во всякомъ случаѣ, сына владыки неба. У малоруссовъ до сихъ поръ есть слово *богачъ*, намекающе на давнее понятіе объ огнѣ, какъ сынѣ бога. Что касается до молитвъ подъ овиномъ, то о нихъ упоминаетъ и уставъ Владиміра (Святого) о судахъ церковныхъ; обычны они и до сихъ поръ у русскихъ, такъ что въ нѣкоторыхъ мѣстахъ на гумнѣ совершаются даже нѣкоторые обряды, а въ другихъ празднуютъ и именины овина. Другое древнее свидѣтельство о поклоненіи огню находимъ у Кирилла (епископа) Туровскаго [1]: „Уже бо нарекутся Богомъ стихія, ни солнце, ни огонь".

Затѣмъ, подобный же отрывокъ: „Мѣста поклоненія". Далѣе, статейка изъ пяти строкъ, которую потому можно перепечатать: „Капища богамъ":

„О храмахъ русскихъ славянъ имѣемъ только краткія напоминанія. О требищахъ напоминаетъ новгородская лѣтопись, о капищахъ—митрополитъ Иларіонъ [2]) въ „Словѣ о законѣ Моисеомъ данпѣемъ"—О капищахъ въ ростовской области, разрушенныхъ чудотворцомъ Исаіей—Кіевскій Патерикъ [3]) и т. д.

Не правда ли, хорошенькая статейка для того, чтобы ее прочесть и разсказать? Затѣмъ, опять статья изъ сочиненій того же профессора: „Были-ли идолы у язычниковъ русскихъ?", начинающаяся извѣстіемъ, почерпнутымъ изъ арабскаго писателя Ини-

---

[1]) Русскій писатель XII вѣка.

[2]) Русскій писатель XI вѣка

[3]) Греческое слово; по-русски «Отечникъ». Въ сочиненіи «Патерикъ» находятся разсказы о жизни подвижниковъ (отцевъ) Печерскаго монастыря въ Кіевѣ.

Фоцлана (стр. 43). Вопросъ этотъ долженъ сильно интересовать дѣтей, потому-что гг. Филоновъ и Радонежскій посвящаютъ ему еще пять длинныхъ статей. На помощь г. Срезневскому призываются въ малолѣтній классъ еще два профессора—Бодянскій и Соловьевъ; и вотъ какъ, напримѣръ, г. Бодянскій объясняется съ дѣтьми: „Хрьсъ-Даждь богъ":

„Хорсъ есть слово чужое, именно *зендское*, и значитъ собственно солнце, въ переносномъ смыслѣ богъ солнца, которому славяне русскіе поклонялись, по свидѣтельству Нестора и др.; имя его замѣнили словомъ Дажь-(-дь) богъ или просто Дажьба, держась главной идеи, выражаемой имъ, которую дѣйствительно вполнѣ выражаетъ слово Дажьба, какъ главный богъ, податель всѣхъ благъ, для народа земледѣльческаго, такъ много зависящаго отъ вліянія солнца на землю, его кормилицу. Вотъ почему у Нестора слово Дажьбогъ слѣдуетъ непосредственно за словомъ Хрьсъ".

Но, можетъ быть, эта коротенькая (всего 8 строчекъ) и легонькая дѣтская статейка, въ которой составители не нашли нужнымъ объяснить ни одного слова, помѣщена для того, чтобы пріучить дѣтей выговаривать слова въ родѣ „хрьсъ... и то дѣло! вотъ три *дѣтскіе* писателя—Срезневскій, Бодянскій и Соловьевъ, толкуютъ дружно о древнемъ славянскомъ язычествѣ дѣтямъ, которые еще учатся писать.

Далѣе идутъ все статейки, если не совсѣмъ подобнаго рода, то такія, для объясненія которыхъ отъ учителя, если онъ добросовѣстенъ, потребуется разсказать всю русскую исторію съ начала до конца, да кстати захватить еще и общеевропейской. Все—отрывки изъ сочиненій Соловьева, Костомарова и Забѣлина, которые совершенно неожиданно для нихъ самихъ попали въ малолѣтнюю школу. Далѣе, слѣдуютъ отрывочки изъ книги: „Духъ Екатерины Великой"; отрывки въ родѣ слѣдующихъ: „Незабвенныя мысли о воспитаніи", гдѣ излагаются слова Екатерины Великой, сказанныя отцамъ и воспитателямъ и, конечно, уже не дѣтямъ. Признаемся, мы попрежнему держимся еще старинной европейской педагогіи, и думаемъ, что помѣщеніе подобныхъ строкъ въ книгу, по которой дѣти учатся читать, есть величайшая профанація высокихъ предметовъ и высокихъ именъ; но наши новѣйшіе педагоги, видно, думаютъ иначе. Хорошо тоже описаніе праздника, даннаго княземъ Потемкинымъ (стр. 108). Но всѣхъ курьезовъ въ „Книгѣ для первоначальнаго чтенія" не переберешь.

Однако же, нельзя не остановиться на статьѣ барона Корфа „Полное собраніе законовъ Россійской Имперіи“ (стр. 131), по поводу которой преподаватель долженъ такъ себѣ слегка объяснить, что такое Сводъ Законовъ, что такое Полное собраніе, какое его отношеніе къ Своду, кто такой министръ юстиціи, что такое дѣлопроизводство, дѣйствіе Свода, „Продолженіе къ Своду“, и т. д., словомъ, дать 10—15 юридическихъ лекцій дѣтямъ въ возрастѣ отъ 9 до 12 лѣтъ. Любопытно бы знать, какъ объясняютъ эту статью сами составители, гг. Филоновъ и Радонежскій, если только есть гдѣ-нибудь на свѣтѣ такой счастливый классъ, гдѣ они учатъ по своей книгѣ. Въ историческомъ же отдѣлѣ мы находимъ статью Ордынскаго: „Воспитаніе древнихъ грековъ“, для пониманія которой необходимо познакомить дѣтей съ бездѣлицей—съ греческой исторіей. Неужели составители думаютъ, что профессоръ Леонтьевъ издавалъ свои „Пропилеи“ для ребятишекъ? Но вотъ и статья г. Леонтьева „Олимпійскія игры“, которая начинается такими, совершенно дѣтскими стишками Пиндара:

„Вода лучше всѣхъ стихій; какъ горящій огонь сіяетъ среди ночи, такъ золото превосходитъ всѣ богатства, возвышающія людей· но ежели тебѣ желается, милое сердце, славить состязанія, не ищи ты днемъ по пустому эѳиру сіяющаго свѣтила теплотворнѣе солнца, и не будемъ мы воспѣвать игръ лучше Олимпійскихъ“.

По поводу этой статейки, преподаватель долженъ будетъ объяснить мимоходомъ слѣдующія слова: „Пиндаръ, ода [1]), Олимпія, Алфей, Клавдія, Зевсъ, Элида, Геллены, агонистъ, Деметра Хамина, Гіеронъ Сиракузскій, Ареѳуза и т. п. слова, которыми усѣяна вся эта статья и за которой совершенно послѣдовательно помѣщено: „Преданіе о томъ, какъ гуси Римъ спасли“ (стр. 145). И замѣтьте, что при статьѣ г. Леонтьева нѣтъ ни одного объясненія, тогда какъ господа составители весьма великодушно объясняютъ: когда жилъ Лукуллъ (стр. 147), кто такой былъ Горацій (стр. 150), или что Платонъ былъ греческій философъ (стр. 148). Для кого эти замѣчанія? Если для дѣтей, а не учителей, то не мѣшало бы имъ также объяснить слова въ родѣ: Ареѳуза, агонъ, Деметра Хамина и т. д. Отчего же гг. Филоновъ и Радонежскій объясняютъ, что полегче, и оставляютъ не-

[1]) Г. Филоновъ до Педагогич. института не понималъ, что такое трагедія. (См. «Мое дѣтство», стр 78)

объясненнымъ, что потруднѣе? Кто знаетъ, что такое Деметра Хамина, тотъ ужъ вѣрно знаетъ, кто такой Платонъ; но не наоборотъ. Это невольно наводитъ насъ на мысль, что сами составители не совсѣмъ понимаютъ тѣ отрывки, которые они помѣщали въ книгу для обученія дѣтей чтенію—истинно педагоги *будущаго*! Мы сами учены плохо, но дѣти наши въ десять лѣтъ должны понимать то, чего мы сами не понимаемъ въ сорокъ: вотъ это такъ прогрессъ!

Далѣе, слѣдуютъ жизнеописанія, по большей части, нашихъ писателей, между которыми вы не найдете ни Державина, ни Гоголя, а найдете, напримѣръ, жизнеописаніе Тредьяковскаго, „надворнаго совѣтника и с.-петербургской академіи наукъ краснорѣчія профессора“, родившагося въ 1703 г. и умершаго въ 1769 г. Оно начинается такъ:

„Есть ли бы охота и прилежность могли замѣнить дарованіе, кого бы не превзошелъ Тредіаковскій въ стихотворствѣ и краснорѣчіи?

„Но упрямый Аполлонъ вѣчно скрывается за облакомъ для самозванцевъ-поэтовъ, и сыплетъ лучи свои единственно на тѣхъ, которые родились съ его печатію“.

Въ жизнеописаніяхъ помѣщенъ, между прочимъ, разсказъ: „Карлъ Великій и змѣя“ (стр. 181), больше жизнеописаніе змѣи, чѣмъ Карла Великаго. Затѣмъ, слѣдуетъ статья: „Фенелонъ“ (стр. 182), гдѣ какой-то „Добросердъ“ бесѣдуетъ съ Лизанькой, и бесѣдуетъ такъ, что нѣтъ возможности дочитать до конца.

Вообще статьи по закону Божію и по исторіи, въ „Книгѣ для первоначальнаго чтенія“ представляютъ такой матеріалъ, о который разобьется всякая дѣтская любознательность. О, гг. Филоновы, Радонежскіе, Щербины и всѣ педагоги самородной московской школы, возлагающіе на дѣтскія плечи бремена неудобоносимыя, если ужъ вамъ хочется воротиться въ глубь прошедшаго, то хоть бы вы не заходили далѣе временъ Екатерины II. Вотъ вы, гг. Филоновъ и Радонежскій, выставили для дѣтей наставленіе Екатерины II родителямъ, какъ воспитывать дѣтей, а сами не прочли „Устава воспитанія двухъ сотъ благородныхъ дѣвицъ“, на которомъ Великая Екатерина написала: „быть по сему“, и который дышетъ мудростью и кротостью этой монархини. Если бы вы прочли тотъ „уставъ“ (а вамъ, кажется, было бы надобно его прочесть), то въ примѣчаніи 84 наткнулись бы на слѣдующій совѣтъ:

„Приводить дѣтей къ ученію, подобно какъ въ пріятное и украшенное цвѣтами поле. Тернія, въ ономъ находящіяся, раздражаютъ природу, особливо съ начала, *а сіе происходитъ единственно отъ неразумія воспитателей*“ [1]).

Замѣтьте, гг. Филоновъ, Радонежскій, Щербина и проч... *отъ неразумія воспитателей.* Это не наши слова, а слова государыни, положившей начала народному образованію въ Россіи. Вотъ почему уже со временъ Екатерины II начали издавать для *первоначальнаго чтенія* книги, примѣненныя къ пониманію дѣтей; вотъ почему уже въ началѣ нынѣшняго столѣтія, подъ покровомъ другой императрицы, оставившей тоже глубокіе и плодотворные слѣды своей дѣятельности въ русскомъ образованіи, передѣланъ уже былъ съ нѣмецкаго знаменитый „Другъ дѣтей“, гдѣ говорилось о рукѣ и ногѣ, собакѣ и коровѣ и т. д., о предметахъ наглядныхъ и занимательныхъ для ребенка, потому что понятныхъ ему, а не печатались куски изъ рѣчей тогдашнихъ знаменитыхъ проповѣдниковъ, не помѣщались отрывки изъ „наказовъ“, „манифестовъ“ и „адресовъ“, словомъ—не помѣщалось все то, что пишется только для взрослыхъ, а не для дѣтей.

Переходимъ теперь къ статьямъ по географіи, и находимъ то же самое. Здѣсь уже вторая статья—отрывокъ изъ „Паломника игумена Даніила“, на языкѣ подлинника. Видно, составители хотятъ разомъ познакомить дитя и съ правильнымъ чтеніемъ по-русски вообще, и съ памятниками нашей древней литературы. Въ географическія же статьи попало, напримѣръ, описаніе „Московской оружейной палаты“ (стр. 200), испещренное собственными именами въ родѣ: шахъ Аббасъ, царь Теймуразъ и т. п. Тутъ мальчикъ узнаетъ, сколько алмазовъ, яхонтовъ, лалъ, изумрудовъ и жемчужинъ въ коронѣ царства астраханскаго, и сколько въ коронѣ царства казанскаго и т. п. Все это—чрезвычайно полезныя свѣдѣнія для мальчика, который только года черезъ три узнаетъ, что такое Астрахань и Казань. Въ географическія же статьи попало описаніе „Училищнаго порядка въ кіево-могилянской коллегіи (въ XVII вѣкѣ)“ (стр. 207), изъ которой дитя узнаетъ, что такое „auditores, subbativa liber diligentiarum, codex laborum“ и т. п.

[1]) Уставъ воспитанія двухсотъ благородныхъ дѣвицъ. Спб. 1768 года. Прим., стр. 29, § 84.

Сильно боимся, чтобы дѣтямъ за эту статейку и дѣйствительно не пришлось попробовать субботокъ. Въ томъ же отдѣлѣ дѣти познакомятся со статьею архіепископа Нила: „Дацаны или буддійскія капища“ (стр. 232), изъ которой они узнаютъ, что такое *хонхо, дамора, Гонджуръ, Монджура* и т. п.

Но, читатели, вы уже, безъ сомнѣнія, утомились этимъ перечнемъ, а мы еще не перебрали и десятой доли диковинокъ, находящихся въ „Книгѣ для первоначальнаго чтенія“: здѣсь что ни статья, то диковинка, на которую смотришь и никакъ не поймешь, какъ ее угораздило попасть въ книгу для обученія чтенію. Но все-таки мы не можемъ не обратить вниманія на статейку: „Церемоніалъ царскаго погребенія въ Китаѣ“ (стр. 286), которую, должно быть, отецъ Іакинфъ Бичуринъ перевелъ съ китайскаго. Вотъ, напримѣръ, начало этой статейки:

„Въ 18-е лѣто правленія Шунь-чжи, въ 7 день 1 мѣсяца; въ началѣ 1861 г., государь Чжанъ-ди скончался въ Пекинѣ. Въ сей день государь Жень-ди, преемникъ его, отрѣзалъ косу у себя, и одѣлся въ трауръ. Князья, гражданскіе и военные чиновники сняли кисти съ шляпъ, и отрѣзали косы у себя. Царевны, княгини, княжны и всѣ дамы отъ 1 до 5 класса сняли съ себя серьги и остригли волосы. Поставили гробъ покойнаго государя въ дворцѣ Цянь-цинь-гунъ, а передъ гробомъ столъ съ яствами. Утромъ, въ полдень и въ вечеру совершали возліянія вина. Государь Жень-ди самъ ставилъ яства на столъ“.

Тутъ почти на каждой строкѣ легкія имена: *Цянь-цинь-мынь, Цзинь-юнь-мынь, Лунь-цзумъ-мынь, Шеу-хуанъ-дянь, Жень-ди* и т. п. Отличная статейка для обученія русской грамотѣ! Кто знаетъ серьезный характеръ покойнаго отца Іакинфа, тотъ, безъ сомнѣнія, убѣжденъ, что знаменитый синологъ нашъ, конечно, не думалъ выставить на потѣху дѣтскому легкомыслію торжественные обряды императорскихъ похоронъ въ Китаѣ... Да и вообще мы не понимаемъ возможности потѣшать дѣтей чьими бы то ни было похоронами; а что же, кромѣ смѣху, можетъ вызвать у ребятишекъ такая статейка?

Но вотъ, что можетъ вызвать смѣхъ и у взрослыхъ,—это отдѣлъ 5 й Книги для первоначальнаго чтенія, посвященный естествознанію. Тутъ ужъ гг. Филоновъ и Радонежскій превзошли сами себя и вполнѣ удовлетворили московскимъ педагогическимъ идеямъ: избѣжавъ всѣхъ соблазновъ, представляемыхъ новыми естествоиспытателями, составители книги обратились за статьями

по естествознанію... къ Гречу и Карамзину, или, вѣрнѣе, къ карамзинскому дѣтскому журналу 1786 г. Вотъ что значитъ по истинѣ уйти впередъ! Первая же статья, взятая изъ этого журнала, слѣдующимъ образомъ объясняетъ грозовыя явленія:

„Отецъ. Вмѣстѣ въ водяными парами поднимаются въ туманѣ также масляные, соляные и сѣрные пары, и смѣшиваются съ облаками.

„Софія. Не отъ этого ли во время туману бываетъ иногда дурной запахъ? Также слыхала я, что онъ и для здоровья бываетъ вреденъ.

„Андрей. И конечно отъ этихъ масляныхъ, соляныхъ и сѣрныхъ паровъ происходитъ въ облакахъ молнія и громъ?

„Отецъ. Такъ. Масляные и сѣрные пары трутся одни объ другіе, и оттого происходитъ въ воздухѣ огненный лучъ, который мы называемъ молніею. Естьли-бъ вы знали сколько-нибудь объ электрической силѣ, то я растолковалъ бы вамъ это еще яснѣе. Можетъ быть, скоро найду я случай показать вамъ электрическую машину и нѣкоторые опыты; а теперь довольно для васъ знать, что молнія происходитъ оттого, что сѣрные, масляные и селитряные пары въ воздухѣ трутся одни объ другіе.

„Софія. Я не понимаю, какъ это дѣлается".

Признаемся, и мы не понимаемъ, какъ это масляные, сѣрные и селитряные пары трутся одни объ другіе! Трутся, да еще и загораются! И что такое за масляные пары! Что какой-нибудь плохой сотрудникъ карамзинскаго журнала могъ написать такую дичь 80 лѣтъ тому назадъ,—въ томъ нѣтъ ничего удивительнаго; но что сказалъ бы самъ Карамзинъ, если бы онъ зналъ, что эта дичь почти черезъ столѣтіе будетъ перепечатана въ книгѣ для „первоначальнаго чтенія". Лучше бы вы, гг. Филоновъ и Радонежскій, объясняли ужъ громъ колесницей пророка Ильи: тутъ, по крайней мѣрѣ, есть достоинство народнаго повѣрья, не лишеннаго поэзіи. Въ этой же статейкѣ говорится далѣе, что „молнія потрясаетъ землю, чтобы дождь тѣмъ удобнѣе могъ въ нее проходить и чрезъ то споспѣшествовать плодородію" (стр. 298).

Карамзину же приписываютъ составители и статью „о падающихъ звѣздахъ", въ которой отецъ такъ объясняетъ это явленіе своей дочери:

„Софія. Я еще почти ничего не знаю о звѣздахъ; однако, я слыхала, будто онѣ падаютъ, да и въ самомъ дѣлѣ такъ кажется.

„Отецъ. Ты слышала это отъ такихъ людей, которымъ такъ-же, какъ и тебѣ—казалось, и которые не знали, что звѣзды на нѣсколько мильоновъ миль выше мѣста, гдѣ эти искры показываются.

„Софія. Скажите-мнѣ, батюшка, что это въ самомъ дѣлѣ?

„Отецъ. Неужели ты сама не можешь догадаться?—Развѣ не слыхала

ны отъ меня, какъ загораются въ воздухѣ масляные и сѣрные пары, когда я говорилъ съ вами о молніи?

„Софія. А! а! такъ это то-же.—Мнѣ самой иногда это на умъ приходило.

„Отецъ. Точно то-же. Масляные и сѣрные пары собираются вмѣстѣ и загораются отъ своего движенія, а когда они падаютъ внизъ, то водяные пары ихъ загашаютъ.

„Андрей. Не могутъ-ли такіе горячіе пары собираться и въ большемъ количествѣ?

„Отецъ. Безъ сомнѣнія, могутъ.

„Андрей. А! теперь я понимаю, о чемъ мы слышали въ тотъ вечеръ, какъ было сѣверное сіяніе. Столяръ, который для васъ работаетъ, разсказывалъ, что лѣтъ двадцать тому назадъ видѣнъ былъ на воздухѣ большой огненный шаръ и свѣтилъ гораздо яснѣе полнаго мѣсяца, такъ что всѣ тогда перепугались; и послѣ этотъ шаръ раздробился съ ужаснымъ трескомъ.

„Софія. Это, конечно, было что-нибудь другое, а не пары.

„Отецъ. Нѣтъ; тѣ-же самые сѣрные, селитряные и масляные пары, которые собрались только въ большомъ множествѣ и въ видѣ шара“.

„Любезные читатели! заключилъ авторъ статьи, изъ предыдущихъ разговоровъ вы могли видѣть, сколько полезно учиться физикѣ, то-есть пріобрѣтать *справедливое* познаніе о дѣлахъ Божіихъ въ натурѣ или въ мірѣ“. Дѣйствительно, любезные читатели, изъ предыдущихъ разговоровъ вы могли увидѣть, „сколь полезно учиться физикѣ“, по дѣтскимъ журналамъ прошлаго столѣтія.

Что это такое, наконецъ, гг. Филоновъ и Радонежскій? Вѣдь это такое глубокое невѣжество не въ естественныхъ наукахъ (куда ужъ здѣсь до науки!), а въ общихъ знаніяхъ, которыми обладаетъ всякій крестьянинъ на западѣ и которыя даже въ Турціи сдѣлались обыкновенными,—такое невѣжество, которое не даетъ вамъ права не только составлять книгъ для первоначальнаго чтенія, но даже просто учить грамотѣ въ какой-нибудь школѣ, гдѣ только требуется отъ учителя, чтобы онъ объяснялъ дѣтямъ то, чего они не поймутъ въ своей книгѣ для чтенія.

Обратившись потомъ къ другому знаменитому естествоиспытателю, г. Н. Гречу, гг. Филоновъ и Радонежскій ухитрились отыскать у него статью, въ которой горные ледники, имѣя 80 фут. въ толщину, даютъ трещины по 300 саж. въ глубину; охотники падаютъ въ эти трещины и только ломаютъ себѣ руки; ледники валятся вмѣсто лавинъ и т. п. (стр, 309). Но возможно ли не-

ребрать всѣ диковинки этихъ педагоговъ будущаго? Тутъ *красные* орлы, „схвативши добычу, опускаются на землю, чтобы испытать тяжесть, а потомъ уже уносятъ (кого?) съ собою“ (стр. 324); тамъ у попугая языкъ подобенъ „дынному зерну“ (стр. 327); здѣсь, „въ земляхъ, гдѣ цвѣты скоро опадаютъ, колибри лежатъ какъ бы мертвые“; самецъ колибри „собираетъ хлопчатую бумагу съ деревъ“, а самка дѣлаетъ гнѣздо „такъ искусно, что никакой противный воздухъ не можетъ въ него проходить“; птенцы же колибри—„не больше комара“ (стр. 329); въ другомъ мѣстѣ книги, плодъ дерева походитъ вкусомъ сырой—„на артишоково зерно“ (кто изъ васъ, читатели, пробовалъ артишоково зерно), а печеный „на пшеничный хлѣбъ съ картофельною мукою“ (стр. 353) и т. д. Всѣхъ диковинокъ не вычислить и въ недѣлю—что ни страничка, то и новость изъ будущей педагогики.

Въ число статей по естествознанію попалъ, напр., и слѣдующій отрывокъ изъ разсказовъ г. Тургенева:

„Хорошій соловей долженъ пѣть разборчиво и не мѣшать колѣна а колѣна вотъ какія бываютъ:

„Первое: *Пульканіе*—этакъ: пуль, пуль, пуль, пуль...

„Второе: *Клыканіе*—клы, клы, клы, какъ желна.

„Третье: *Дробь*—выходитъ примѣрно какъ по землѣ разомъ дробь просыпать.

„Четвертое: *Раскатъ*—трррррр..

„Пятое: *Пленканіе*—почти понять можно: плень, плень, плень...

„Шестое: *Лъшева дудка*—этакъ протяжно: го-го-го-го-го, а тамъ коротко—ту!“

„Коль великаго удивленія достойно! въ толь маленькомъ горлышкѣ нѣжной птички толикое напряженіе и сила голоса! Ибо когда вызванъ теплотою вешняго дня взлетаетъ на вѣтвь высокаго древа, внезапно то голосъ безъ отдыху напрягаетъ, то различно перебиваетъ, то ударяетъ съ отрывомъ, то крутитъ кверху и книзу, то вдругъ пріятно пѣснь произноситъ, и между сильнымъ возвышеніемъ урчитъ нѣжно, свиститъ, щелкаетъ, поводитъ, хрипитъ, дробитъ, стонетъ, утомленно, стремительно-густо, тонко, рѣзко, тупо, гладко, кудряво, жалко, порывно.

Эхъ, гг. Филоновъ, Радонежскій и tutti quanti, не трогать бы вамъ лучше почтенныхъ именъ нашихъ великихъ людей. Карамзины и Ломоносовы любили отечество, любили науку, горячо вѣрили въ прогрессъ, трудились всю жизнь для народнаго образованія, и прежде всего были честные люди. Какъ глубоко огорчились бы они, если бы могли предвидѣть, что черезъ сто, полтораста лѣтъ послѣ нихъ возможны будутъ такія патріотическія

спекуляціи ихъ именами въ дѣлѣ воспитанія русскихъ дѣтей! Какъ бы глубоко огорчились эти истинные патріоты—а не фальшивые, подкрашенные, размалеванные шуты въ патріотическихъ маскахъ—если бы могли предвидѣть, что черезъ сто, полтораста лѣтъ послѣ нихъ въ русской учебной литературѣ будутъ появляться такія книги, которыя даже гдѣ-нибудь на Отаитскихъ островахъ были бы нелѣпостью.

Правда, въ книгѣ гг. Филонова и Радонежскаго есть и статьи Гартвига, но, какъ нарочно,—ни одной такой, которую могъ бы понять ученикъ безъ большихъ и трудныхъ объясненій учителя. Вотъ, *напримѣръ*, превосходное описаніе „Землетрясенія въ Лиссабонѣ", (стр. 307); но вѣдь это только описаніе, а не объясненіе. Тутъ говорится только о „враждебныхъ подземныхъ силахъ", но ни слова о томъ, что это за силы. Конечно, гг. Филоновъ и Радонежскій предполагаютъ, что учитель объяснитъ ученикамъ, что эти враждебныя силы—не подземные киты, которыми японцы объясняютъ землетрясеніе. Но если свѣдѣнія народныхъ учителей такъ же велики, какъ составителей „Книги для первоначальнаго чтенія" (и почему же народный учитель долженъ имѣть свѣдѣнія большія, чѣмъ гг. Филоновъ и Радонежскій?), то не мудрено, что они будутъ объяснять землетрясеніе змѣемъ горыничемъ, или масляными парами, что еще хуже.

Но довольно. Вся книга гг. Филонова и Радонежскаго есть одинъ большой курьезъ; но самое курьезное въ ней—это появленіе ея въ свѣтъ. Она—законное дитя тѣхъ педагогическихъ мнѣній о дѣтскомъ обученіи, которыя проводились въ „Московскихъ Вѣдомостяхъ", въ „Современной Лѣтописи" и въ „Русскомъ Вѣстникѣ"—законное, но не старшее. Первенцемъ этой новѣйшей московской педагогики явилась книга г. Н. Щербины, одного изъ педагогическихъ дѣятелей „Русскаго Вѣстника". Г. Щербина, писавшій прежде только стишки, вдругъ, вдохновленный московскою прессою, вообразилъ себя педагогомъ; сначала написалъ громоносную статью противъ всякой раціональной педагогики и противъ всякихъ народныхъ учителей-педагоговъ [1]), а потомъ захотѣлъ показать на дѣлѣ, что можно всякому быть педагогомъ,

[1]) См. ст. г. Щербины въ «Рус. Вѣстникѣ» (кажется) за 1862 г.

стоитъ только захотѣть; вооружился перомъ... нѣтъ, не перомъ, а *ножницами* и, вырѣзывая листы изъ разныхъ старыхъ изданій, преимущественно же куски изъ „Московскихъ Вѣдомостей“, составилъ „Пчелу, сборникъ для народнаго чтенія и для употребленія при народномъ обученіи“, „молодымъ людямъ на поученье, старымъ людямъ на послушанье“. Но г. Щербина былъ все-таки поосторожнѣе и какъ бы сказать?.. поделикатнѣе своихъ петербургскихъ подражателей. Во-первыхъ, онъ далъ главное назначеніе своей книгѣ *для народнаго чтенія*, хотя и не удержался, чтобы не прибавить „и для употребленія при народномъ обученіи“; а во-вторыхъ, онъ ужъ вовсе не толкуетъ о естественныхъ наукахъ, географіи и т. п., и въ-третьихъ, наконецъ, все же руководился какою-то, если не педагогическою, то соціальною мыслію, при подборѣ статей для своей „Пчелы“ и былъ внимательнѣе въ этомъ подборѣ. Не прибавь онъ въ своей книгѣ „и для употребленія при народномъ обученіи“, для котораго она столько же годится, сколько и старыя „Московскія Вѣдомости“,— мы бы и не упомянули о ней въ этой статьѣ. Но петербургскіе педагоги, гг. Филоновъ и Радонежскій, подъ наитіемъ московской педагогической музы, пошли, какъ мы уже видѣли, гораздо дальше г. Щербины. Гг. Филоновъ и Радонежскій тоже принялись за ножницы; но ножницы ихъ работали гораздо быстрѣе, гораздо рѣшительнѣе и неразборчивѣе... и вотъ въ три-четыре вечера (куй желѣзо пока горячо!) появилась книга уже не для народнаго, а прямо для „первоначальнаго“ чтенія, то-есть для *обученія чтенію*. Этимъ, правда, они избѣгли ошибки г. Щербины, которой полагаетъ, что сѣдовласый старецъ и восьмилѣтнее дитя (ученикъ народной школы) могутъ читать одно и то же съ одинаковой пользою; но за то составили такую книгу *для первоначальнаго чтенія*, которую положительно полезнѣе будетъ замѣнить чтеніемъ казенныхъ объявленій, издаваемыхъ при „Московскихъ Вѣдомостяхъ“. Вотъ по какимъ причинамъ мы можемъ назвать книгу гг. Филонова и Радонежскаго *цвѣткомъ московской педагогики, распустившимся на петербургской почвѣ*.

Что г. Филоновъ, если не г. Радонежскій, своимъ новымъ педагогическимъ направленіемъ обязанъ новѣйшей самородной московской педагогикѣ, не имѣющей ничего общаго съ педагогикою ни

одной образованной страны въ мірѣ и съ русской педагогикой, начиная отъ Екатерины II до настоящаго времени,—то лучшимъ доказательствомъ тому можетъ служить автобіографія г. Филонова же, изданная имъ года три тому назадъ, и въ которой онъ громитъ тотъ самый порядокъ обученія дѣтей, водворенію котораго теперь хочетъ самъ содѣйствовать своею „Книгою для первоначальнаго чтенія“.

Вотъ почему весьма кстати будетъ заглянуть теперь въ эту автобіографію, которая, кромѣ своего педагогическаго и психологическаго значенія, какъ всякая откровенная автобіографія, имѣетъ для насъ еще другое значеніе, обрисовывая для насъ чрезвычайно яркими красками то положеніе первоначальнаго и средняго народнаго обученія, въ которомъ новѣйшая московская педагогика видитъ образецъ, достойный подражанія, грозно отвергая не только тѣ слабенькія педагогическія улучшенія, которыя были внесены къ намъ въ новѣйшее время, но даже и тѣ, которыя проникали кое-когда со временъ Екатерины II.

Г. Филоновъ родился въ селѣ Борисоглѣбскѣ. Отецъ его говаривалъ: „На колокольнѣ-то я царь, тутъ ужъ моя держава. Я тутъ ваше—*высопревосходительство*“ (стр. 8). Кромѣ отличнаго трезвона, которымъ юный г. Филоновъ упивался какъ музыкой, батюшка его содержалъ еще школу для мальчиковъ и дѣвочекъ, привязывалъ лѣнивыхъ дѣвочекъ за косу къ кольцу (по-китайски), а мальчиковъ — ниткою къ ножкѣ стола (стр. 9), и такими способами *привлекая* ихъ къ своему занимательному ученію. На пятомъ году, юнаго Филонова отецъ посадилъ за азбуку; и, когда отъ *аза* доходили до *ижицы*, то всякій разъ приговаривалъ: „ижица—прутъ къ Андрею близится“, такъ что и теперь г. Филоновъ не можетъ вспомнить ижицы безъ того, чтобъ не вспомнить приближающагося прута (стр. 10). За азбукой пошли склады: *ба, бра, вра...*; затѣмъ чтеніе по титламъ: *азъ, ангелъ, архангельскій; буки, Богъ, божество*. Наконецъ началось чтеніе псалтиря, причемъ „вскую“ всякій разъ приводило г. юнаго Филонова въ замѣшательство, такъ какъ отецъ его ничего ему не *толковалъ*, а училъ *механически*, „потому что самъ ни въ какой школѣ не былъ“ (стр. 10). Псалтирь г. Филоновъ училъ болѣе года, и училъ *хорошо*. Но вопросъ въ томъ,

тѣмъ ли виноватъ отецъ г. Филонова, что не объяснилъ семилѣтнему мальчику смысла возвышенныхъ пѣсней боговдохновеннаго царя, или тѣмъ, что училъ дитя по складамъ по этимъ пѣснямъ, при чтеніи которыхъ такъ же, какъ и при взглядѣ на азбуку, г. Филоновъ, по психологическому закону *срощенія одновременно получаемыхъ слѣдовъ*, долженъ бы вспоминать отцовскія и учительскія колотушки и затрещины.

Писаніе нашему герою не давалось, такъ какъ батюшка его не зналъ никакихъ педагогическихъ пріемовъ — какъ объясняетъ это самъ г. А. Филоновъ. За этотъ недостатокъ педагогическихъ знаній въ головѣ наставника юный г. Филоновъ платился *ушами, спиною и чубомъ:* „но ничто не помогало“ (стр. 11). Когда потомъ г. Филоновъ, уже въ духовномъ училищѣ, куда начали проникать нѣкоторые педагогическіе лучи, увидѣлъ у мальчиковъ тетрадки, разлинованныя квадратиками, то не могъ понять, какъ писать на такихъ тетрадкахъ. „Несмысленное дѣтство!“ восклицаетъ г. Филоновъ, уже окончившій курсъ въ педагогическомъ институтѣ и, слѣдовательно, уразумѣвшій пользу тетрадей, разлинованныхъ квадратиками (стр. 11). Но вотъ видите, г. Филоновъ, ваше дѣтство было не совсѣмъ такъ *несмысленно*, какъ вамъ казалось въ 1864 г. Оно вамъ казалось такимъ два года тому назадъ; а теперь, подъ вліяніемъ новѣйшей московской педагогической музы, оно кажется вамъ опять полнымъ смысла, и вы находите, что педагогика не должна облегчать дѣтямъ не только письмо, но даже и чтеніе, и не должно заботиться о томъ, чтобы давать имъ книги, доступныя ихъ дѣтскому пониманію. Вашъ батюшка находилъ, что дѣтямъ не нужны разлинованныя тетрадки: а вы находите, что имъ не нужно особенно для нихъ написанныхъ статей и что они могутъ читать все, что ни попало: и ораторскую рѣчь, и проповѣдь, и статьи объ общемъ собраніи законовъ, и оду „Богъ“, и ученую диссертацію Бодянскаго, и „Пропилеи“ г. Леонтьева, и сказку о набитомъ дуракѣ, или о теремкѣ мышки. Слѣдовательно, подъ вліяніемъ московской музы, вы возвращаетесь къ педагогическимъ воззрѣніямъ вашего батюшки, о которыхъ еще такъ недавно сами же отзывались столь неодобрительно.

У г. Филонова были два старшіе брата, съ которыми онъ

учился вмѣстѣ. И вотъ, бывало, они сидятъ и читаютъ, а отецъ работаетъ. Положеніе чтецовъ было довольно затруднительно.

„Чуть не такъ слово сказалъ, или произнесъ, вдругъ отецъ закричитъ: „Что, что—заоралъ? Разуй глазы, обуй носъ!“ Опять начнешь выговаривать слово, опять не такъ, и опять слѣдуетъ крикъ со стороны отца. „Читай нарѣчнѣе!“ скажетъ онъ, замѣтивъ, что кто-нибудь изъ насъ скрываетъ слова: „читай нарѣчнѣе (т. е. яснѣе, громче)! Что у тебя языкъ телята отжевали, что-ль?“ Мы поправляемся, читаемъ и дрожимъ. Оттого дрожимъ, что отецъ говоритъ, говоритъ, а потомъ разомъ вскочитъ съ своего чурлана, на которомъ сидитъ, подойдетъ къ кому нибудь изъ насъ, и начнетъ хлестать веревкою: „Читай нарѣчнѣе, нарѣчнѣе! Развязывай, развязывай языкъ! Я тебѣ вытяну его, вытяну!“ Такъ онъ говоритъ, а самъ въ то же время бьетъ *неумѣку*“.

Напрасно вы забыли эти событія своего дѣтства, составляя свою „Книгу для первоначальнаго чтенія“, г. Филоновъ. Ну что, если дитя, читая ваши дзинь-цянъ-чунъ, или лао-дзянъ-тци, не будетъ читать *нарѣчно*—а это, вѣдь, очень можетъ случиться—тогда, пожалуй, учитель вскочитъ, какъ вскакивалъ вашъ покойный батюшка, и маленькому читателю придется раздѣлаться собственнымъ чубомъ или собственною спиною за составителей книги. Но если колотушки, пріобрѣтенныя за чтеніемъ псалтири, не сказались г. Филонову въ зрѣломъ возрастѣ совершенною потерею памяти, то онъ не могъ позабыть, съ какимъ ужасомъ онъ отзывался, три года тому назадъ, о такихъ школьныхъ порядкахъ. Слѣдовательно, новыми своими воззрѣніями г. Филоновъ обязанъ вдохновенію московской педагогической музы, если находитъ образецъ, достойный подражанія, въ томъ, что еще такъ недавно и такъ громко порицалъ.

Батюшка г. Филонова былъ человѣкъ суровый, „багровскаго закала“.

„Два брата мои много, много побиты, помучены. Они почти не учились. Старшій, теперь калѣка, такъ-таки и остановился на псалтыри. Въ колыбели посѣтилъ его родимецъ-недугъ; на всю жизнь остался братъ сухорукимъ и хромымъ. Какъ отецъ его сѣкъ, сказать не могу. Страшно!“

Далѣе описываются даже не совсѣмъ вѣроятныя тиранства батюшки г. Филонова и надъ дѣтьми, и надъ ихъ матерью. Этой бѣдной женщинѣ Богъ послалъ шестнадцать человѣкъ дѣтей „на утѣшеніе“, прибавляетъ г. Филоновъ, подчеркивая это слово.

„Изъ нихъ живы только шестеро, и всѣ почти несчастны: кто гдѣ... одинъ другого бѣднѣе, одинъ другого жалче; живутъ и глотаютъ слезы... Старшій братъ, калѣка, звонаремъ въ селѣ; средній братъ солдатомъ

гдѣ-то: я никакъ не могу отыскать его... Старшая сестра за пономаремъ: самая меньшая за солдатомъ, а средняя дома, дѣвушкой горемычной... Всѣмъ пришлось пить самую горькую чашу, и только *мнѣ, одному* мнѣ, изъ шестнадцати, Богъ даетъ еще какой-то путь".

Вотъ видите ли, г. Филоновъ, что метода воспитанія и ученья, къ которой вы *теперь*, подъ вліяніемъ самоновѣйшей московской педагогической музы, снова обратились, сокрушала ребра и мозги двухъ десятковъ дѣтей и выпускала изъ подъ своей ферулы изъ двадцати только одного, мозги и ребра котораго были довольно крѣпки, чтобы выдержать такую систему обученія. Старая же европейская педагогика заботится до сихъ поръ о томъ, чтобы каждому ребенку дать то, что онъ можетъ принять, и чтобы изъ ея воспитанниковъ выходили *на путь* не одинъ изъ двадцати, а, если возможно, то всѣ двадцать. Петербургская педагогика свернула было также въ эту сторону, указываемую тоже старою гуманностью и старымъ христіанствомъ; но московская новѣйшая педагогическая муза силится столкнуть ее на противоположный путь, а теперь и вы, гг. Филоновъ, прониклись вдохновеніемъ этой музы. Правда, такое воспитаніе, какое вы вынесли и дома и въ школѣ, забивая двадцать человѣкъ, выпускало *на путь* одного, за то ужъ на славу крѣпко сколоченнаго молодца. Не знаете ли, г. Филоновъ, что дѣятельность школьнаго и домашняго воспитанія, которую вы описываете, удовлетворила бы вполнѣ нетолько требованіямъ московской педагогики, но также и требованіямъ извѣстной переводчицы Дарвина, которая, прилагая къ практикѣ теорію знаменитаго естествоиспытателя, совѣтуетъ, для улучшенія человѣческой породы, избивать всѣхъ слабыхъ и вялыхъ дѣтей, или, что еще лучше, подвергать дѣтей такому воспитанію, чтобы все слабое гибло, а оставалось одно крѣпкое. Конечно, при такомъ воспитаніи Шиллеръ, Вольтеръ, Бокль, да и самъ Дарвинъ,— все люди хилые съ дѣтства, неминуемо бы погибли, за то вы, г. Филоновъ, навѣрное бы остались.

Удача г. Филонова предъ всѣми его пятнадцатью братьями и сестрами объясняется психологически его природными дарованіями и наклонностями. Онъ учился прилежнѣе своихъ братьевъ; у матери былъ любимымъ сыномъ; его звали „умничкомъ" и, точно, онъ былъ *умница* и не пропускалъ удобныхъ случаевъ. Вотъ что сама мать разсказывала объ немъ бабушкѣ:

„Разъ—смѣшно вспомнить—была ярмарка. Я взяла его (т. е. меня) на рынокъ. Онъ увидѣлъ пряникъ... схватилъ и былъ таковъ!“ При этомъ и маменька, и бабушка захохочутъ, а я радъ, что обо мнѣ рѣчь идетъ. Очень, очень любилъ, когда меня хвалили...“

Эта черта въ характерѣ г. Филонова развернулась еще больше, когда онъ поступилъ въ училище. Вотъ что говоритъ онъ самъ объ этомъ, съ откровенностью Жанъ-Жака Руссо:

„Въ классѣ было дѣло; шумѣли мальчики, возились: я гляжу. Вдругъ, одинъ школьникъ обронилъ мѣшечекъ съ деньгами... Я какъ воръ подкрадывался, приближался и наступилъ на него... Совѣсть меня грызла, покраснѣлъ весь: горѣли уши отъ стыда; я скрылъ найденную вещь, не сказалъ никому. Мальчикъ ищетъ, бросается туда и сюда; я молчу, а у самого кошки скребутъ за сердце. Распустили насъ; я тихонько взялъ кошелекъ въ руки, сжалъ, сжалъ его. „Никого нѣтъ! Хорошо!“ Смотрю въ кошелькѣ двугривенный и нѣсколько мѣди. Я безконечно радъ! Года два не было у меня подобнаго капитала. Бѣгаю, кричу, потираю руки, покупаю сдобные, вкусные елейные калачи“.

„Елейные калачи“, видно, очень понравились г. Филонову, такъ что и теперь еще книга его для первоначальнаго чтенія, которая можетъ доставить ему много „елейныхъ калачей“, едва ли принесетъ ему такое удовольствіе, какъ тогдашній кошелекъ съ двугривеннымъ и нѣсколькими пятаками. Такъ впечатлительна бываетъ дѣтская природа ко всякаго рода неожиданнымъ и рѣдко испытываемымъ радостямъ.

Глубокія черты въ характерѣ г. Филонова оставили также разсказы матери, *напримѣръ,* про *лѣсовика,* который душилъ батюшку г. Филонова на овинѣ, или про *банника,* запарившаго на смерть какого-то мужичка на палатяхъ, про *домовыхъ, вѣдьмъ* и проч. (стр. 20 и 21). Эти разсказы такъ глубоко подѣйствовали на нашего героя, что и теперь, черезъ двадцать лѣтъ, составляя „Книгу для первоначальнаго чтенія“, онъ сильно содѣйствуетъ къ сохраненію и распространенію вѣры въ банниковъ, лѣсовиковъ, вѣдьмъ, домовыхъ. По крайней мѣрѣ, при тѣхъ знаніяхъ по естественнымъ наукамъ, которыми обладаютъ гг. Филоновъ и Радонежскій, нѣтъ никакой причины имъ не вѣрить, что мужика, запарившагося на палатяхъ, погубила нечистая сила, а не собственное его невѣжество, и что батюшку г. Филонова давилъ на овинѣ не кусокъ неудобоваримаго пирога въ желудкѣ, а лѣшій съ рогами и хвостомъ. Вотъ почему г. Филоновъ, а съ нимъ вмѣстѣ, вѣроятно, и г. Радонежскій, хотятъ увѣковѣчить и въ нашихъ дѣтяхъ это ясное воззрѣніе на природу.

На седьмомъ году жизни, г. Филипова отправили въ духовное училище. Тутъ новый завѣтъ изучался, напримѣръ, слѣдующимъ образомъ:

„По новому завѣту иногда насъ заставляли не только читать, но и пѣть: метода неупотребительная, кажется, въ свѣтскихъ учебныхъ заведеніяхъ. Это дѣлалось такимъ образомъ: учитель (человѣкъ очень добрый) ходитъ съ другими наставниками по корридору, а мы шумимъ; дабы прекратить шумъ, отецъ Алексѣй отворитъ двери и скажетъ: „пойте!“ Мы и запоемъ: „Кни-га род-ства Іису-са Хри-ста Сы-на Бо-жі-я, сы-на Авр-ам-ля“. То повышая, то понижая голосъ черезъ два-три слога. Такое пѣніе намъ очень нравилось. Священную исторію мы учили слово въ слово, безъ всякихъ измѣненій. Объяснялъ ли что намъ отецъ Алексѣй—не помню, но помню то, что я очень порядочно по ней учился. Меня учитель хвалилъ: стыдилъ мною старшаго моего брата; заставлялъ иногда рвать ему уши въ классѣ, при всѣхъ. Я деру и боюсь... Послѣ братъ бивалъ меня за это. Онъ такой уродился драчунъ“.

Послѣ такихъ, не только теоретическихъ, но и практическихъ наставленій въ нравственныхъ истинахъ новаго завѣта, неудивительно, что и теперь г. Филоновъ составляетъ такую книгу, за которую много будетъ передрано и выдрано ушей и чубовъ, и, можетъ быть, гдѣ-нибудь счастливому умницѣ, младшему братцу, придется таскать за уши старшаго.

Особенно нравилось г. Филонову пѣніе. Это вѣроятно, послѣдствіе колокольнаго трезвона, которымъ онъ услаждался еще въ раннемъ младенчествѣ. Такъ развиваются въ дѣтяхъ музыкальныя способности, отъ самыхъ незначительныхъ, повидимому, причинъ. Но ариѳметика не давалась нашему герою. Дѣленіе на двѣ цифры было для него дѣломъ непостижимымъ.

„Я метался всюду, спрашивалъ мальчиковъ старшихъ классовъ, просилъ, молилъ, чтобы растолковали мнѣ ужасное: „сколько разъ содержится“, никто не могъ мнѣ ничего объяснить. И терялся въ какой-то пустотѣ, въ какомъ-то непроницаемомъ мракѣ мой умъ. Я плакалъ, рыдалъ, бросался на землю. Смотрѣлъ на листъ бумаги, гдѣ написана задача: какъ раздѣлить 55 на 20; смотрѣлъ, думалъ, ломамъ голову, бился и плакалъ, плакалъ, на взрыдъ плакалъ... Завтра учитель придетъ, спроситъ, а я ничего не знаю, ровно ничего не понимаю. Прикажетъ сѣчь, какъ лѣнтяя, какъ не годнаго мальчика; все это представлялось мнѣ живо, выразительно, и я не зналъ границъ своей сокрушающей мукѣ... Будетъ помниться мнѣ дѣленіе!“ (стр. 25).

Вотъ видите, г. Филоновъ, какъ помнятся дѣтямъ всѣ тѣ вещи, надъ которыми они проливали напрасныя слезы; а въ вашей толстой книгѣ почти на каждой страницѣ десятки такихъ

понятій и выраженій, надъ которыми будетъ плакать и биться не одинъ мальчикъ.

Въ своемъ непониманіи дѣленія г. Филоновъ, впрочемъ, былъ утѣшенъ тѣмъ, что его крестный братъ, считавшійся „умнѣйшимъ“ въ училищѣ и посланный впослѣдствіи въ академію, объявилъ ему, что „дѣленія нельзя понять, что его никто не понимаетъ“. (Замѣтимъ кстати характеристическую черту, что г-жа Простакова также не совѣтовала своему сыну учиться дѣленію, какъ дѣйствію чрезвычайно вредному).

„Скажу кстати — прибавляетъ г. Филоновъ — что въ духовныхъ училищахъ, уже по преданію, передается отвращеніе къ извѣстному предмету: дѣти маленькія научаются отъ старшихъ загодя не любить его, и все оттого, что такого-то предмета нельзя понять“ (стр. 26).

Вотъ видите ли опять, гг. Филоновы и Радонежскіе, что въ дѣтяхъ внушается отвращеніе къ тому предмету, котораго они не могутъ понять, или котораго не умѣютъ имъ объяснить и пониманія котораго, одного, требуютъ отъ нихъ наставники. Для чего же вы хотите заставить читать восьмилѣтнихъ дѣтей превосходныя, но вовсе не для дѣтей написанныя, слова митрополита Филарета, архіепископа Иннокентія, возвышенныя объясненія литургіи Муравьева, оду „Богъ“ Державина и т. д.? Ужъ не для того ли, чтобы и наши дѣти современемъ отнеслись къ этимъ прекраснымъ произведеніямъ и даже къ тѣмъ предметамъ, о которыхъ въ нихъ идетъ рѣчь, такъ же, какъ отнеслись вы и ваши товарищи къ ариѳметикѣ? А вѣдь психологическій законъ для всякой души и для всякаго предмета сознанія одинаково вѣренъ.

Съ трудомъ вѣрится тому, что пишетъ г. Филоновъ о духовномъ училищѣ, въ которомъ онъ воспитывался, называя нѣкоторыхъ своихъ наставниковъ даже по фамиліи, и тѣмъ труднѣе, что воспитаніе г. Филонова не такъ ужъ отдалено отъ нашего времени. Съ тѣхъ поръ прошло не болѣе пятнадцати лѣтъ, а пятнадцать лѣтъ — не великое время въ дѣлѣ народнаго образованія!

„Самые способы преподаванія отца Алексѣя, какъ и другихъ ему подобныхъ, „а имя ихъ — легіонъ“, были очень просты. Назначитъ и дѣло съ концомъ. Скажетъ: къ завтраму выучите о Каинѣ и Авелѣ; или:

просклоняйте *война*; или: двѣ линейки напишите изъ прописи, двѣ линейки изъ обихода пропойте—и больше никакихъ ни объясненій, ни толкованій. Дѣлай самъ, какъ знаешь и какъ хочешь. Педагогика, это—terra incognita (невѣдомый міръ) въ духовныхъ училищахъ. Самое слово *педагогика* я услышалъ въ первый разъ въ 1851 году, на девятнадцатомъ году своей жизни, и послѣ двѣнадцатилѣтняго курса наукъ въ училищѣ и семинаріи. Случилось странное происшествіе со словомъ *педагогика* въ С—ой семинаріи Пришло изъ Петербурга отношеніе въ семинарское правленіе, не угодно ли кому изъ воспитанниковъ поступить въ главный *Педагогическій* институтъ. *Педагогическій* институтъ! Что такое *Педагогическій* институтъ? *Чему* тамъ обучаютъ? *Гдѣ* онъ находится? Эти и подобные вопросы волновали нашъ семинарскій міръ. Я рѣшился отправиться въ Педагогическій институтъ. Спрашиваю: *гдѣ* онъ находится? „Кажется, въ Москвѣ“, отвѣчаетъ секретарь семинарскаго правленія. „Нѣтъ, кажется, въ Петербургѣ!“ замѣчаетъ профессоръ исторіи. Голова моя пошла кругомъ. Насилу одинъ семинаристъ растолковалъ мнѣ, *гдѣ* процвѣтаетъ Педагогическій институтъ. И это было, повторяю, въ С—ой семинаріи.

„Вслѣдствіе отсутствія педагогическихъ началъ, отецъ Алексѣй поролъ насъ изрядно. Но, признаюсь, онъ рѣдко сѣкъ. это былъ, какъ я уже сказалъ, добрый учитель. За то наставники второго класса, а особенно низшаго отдѣленія В—го училища, безчеловѣчно рубили дѣтей. У насъ, бывало, леденѣетъ кровь, когда начнешь вслушиваться въ раздирающіе крики мальчиковъ, которыхъ сѣкутъ. Въ В—мъ училищѣ наставники усиливались превзойти другъ друга въ количествѣ ударовъ, въ мѣрахъ и способахъ бичеванія. Одинъ даетъ 70 пляхъ, другой—100, тотъ—105, этотъ—99. Отецъ Авраамій, учитель низшаго отдѣленія, давалъ по 200 и по 300 розогъ“.

Впрочемъ, не всѣ дни училищнаго времени были для г. Филонова одинаково мрачны; бывали и счастливыя минуты, показывавшія, что характеристическая черта, подмѣченная еще бабушкой и маменькой, въ нашемъ героѣ развивалась послѣдовательно, принимая только другія формы, сообразныя съ обстоятельствами.

„Помню, — продолжалъ дальше. на стр. 40, г. Филоновъ, — помню, меня сдѣлали авдиторомъ, т. е. я долженъ былъ выслушивать учениковъ прежде учителя и отмѣчать знанія въ нотатѣ (особой тетради); авдиторъ—важная персона въ школахъ; его чествуютъ подарками, онъ взятки беретъ... Да, беретъ! Бралъ и я. Вотъ одинъ фактъ! Выслушалъ я мальчика: не знаетъ урока; я хотѣлъ поставить ему *nb* (non bene, то же, что 2 въ гимназіяхъ), а школьникъ говоритъ: „Заправь, поставь *ститъ* (scit, выражаемое знакомъ: s), принесу поросятину“. Я такъ и растаялъ отъ блаженства. Согласился... Мальчикъ пошелъ, принесъ и далъ мнѣ цѣлую горсть поросятины... Я словно теперь держу ее въ рукахъ. Ѣлъ, ѣлъ, въ одинъ мигъ, кажется, проглотилъ: будто ягодку какую проглотилъ“...

Поросятинка очень понравилась г. Филонову. Съ психологической точки зрѣнія любопытно бы узнать — нравится ли г. Филонову поросятинка и теперь такъ же, какъ нравилась, когда онъ былъ еще авдиторомъ, потому что въ настоящее время онъ, безъ сомнѣнія, можетъ имѣть поросятины вволю Г. Филоновъ „былъ самый забитый мальчикъ и паршивый съ ногъ до головы" (стр. 43). Очень жаль, что г. Филоновъ останавливается рано въ описаніи своего дѣтства и не разсказываетъ, когда и подъ какими вліяніями сошли съ него эти парши — это придало бы еще болѣе полезнаго педагогическаго значенія любопытной автобіографіи.

За русскую грамматику много доставалось г. Филонову. Но, къ сожалѣнію, онъ совершенно позабылъ объ этомъ при составленіи своей книги.

„И далась же мнѣ эта грамматика Греча! говоритъ г. Филоновъ на стр. 57. Четыре года я долбилъ ее, зубрилъ, но ровно ничего путнаго въ голову не забралъ. Сказать вамъ, читатели, *что* я зналъ изъ грамматики въ низшемъ отдѣленіи, гдѣ она оканчивалась? Вотъ что: *Римъ былъ славенъ, золото не легко*; эти примѣры приводятся у Греча на подлежащее и сказуемое. Заучилъ я ихъ и, бывало, думаю: что такое Римъ? Какъ что такое? раздается другой голосъ во мнѣ: какъ что такое? Да въ Римѣ папа, а маменька еще въ маденчествѣ говорила мнѣ, что папа римскій немного ниже Бога: онъ, т. е. папа, въ какомъ-то золотомъ гробу лежитъ и повелѣваетъ всѣмъ міромъ. Такъ я объяснялъ слово „Римъ". А почему говорится: „Римъ *былъ* славенъ?" Почему *былъ* а не есть—о томъ я не рѣшался даже и думать. *Золото не легко!* Что такое? Ломалъ себѣ я, ломалъ голову, и ничего не могъ уяснить, что тутъ за исторія такая: золото не легко? Далѣе зналъ я изъ синтаксиса слѣдующую тирадку: „При двухъ или болѣе подлежащихъ, сказуемое или глаголъ полагается во множественномъ числѣ; напримѣръ, „бѣлая и алая роза и лилія нѣжны и красивы". Роза и лилія! Кажется, обыкновенные цвѣточки но... и ихъ я не видѣлъ. Нравилась мнѣ эта фраза, „бѣлая и алая роза" и пр.; но какъ себѣ уяснить предметы-то самые, я не понималъ. Намъ ничего, ровно ничего не толковалъ Гудовичъ. Еще никакихъ правилъ изъ грамматики Греча я не вынесъ, а помню только одни примѣры, именно: *Слезы, утѣшеніе несчастныхъ, у него изсякли. Башня Ярославова, новое зданіе народнаго богатства, пала. Въ трагедіи „Дмитрій Донской" много прекрасныхъ стиховъ*. Но будетъ. Дайте опомниться!".

Кто такой Ярославъ, что такое башня Ярославова — все это было совершенно неизвѣстно г. Филонову. Русская исторія въ томъ училищѣ, гдѣ онъ учился, начиналась въ философскомъ классѣ, такъ что грамматическіе примѣры на Ярославовы башни задава-

лись за нѣсколько лѣтъ до того времени, когда ученикъ узнавалъ, кто такой былъ Ярославъ.

„Что касается послѣдней, приведенной мною, фразы,--продолжаетъ г. Филоновъ,—то ее едва ли и учитель самъ понималъ. *Трагедія*! Вы думаете, легко наставнику духовнаго училища знать, что такое трагедія? Весьма, весьма трудно. Въ семинаріи, гдѣ оканчиваютъ свое образованіе наставники училищъ духовныхъ, преподавалась Риторика Кошанскаго, а тамъ о трагедіи нѣтъ и помину. Какъ сдѣлалось слово „трагедія“ моимъ умственнымъ пріобрѣтеніемъ--впослѣдствіи, это для меня тайна. Оно чуть-ли не вѣтромъ буйнымъ нанесено мнѣ на языкъ“.

Но если наставнику семинаріи нелегко объяснить слово „трагедія“, то почему же вы думаете, гг. Филоновъ и Радонежскій, что для наставника какого-нибудь уѣзднаго училища, или школы грамотности легко будетъ объяснять всѣ тѣ слова спеціальныхъ наукъ, которыми испещрена вся ваша книга и которыя вы сами затруднились объяснить? Если вы, г. Филоновъ, въ своемъ дѣтствѣ, читая книгу, не умѣли отличить „уголька“ отъ „уголка“ (стр. 63); если вы жалуетесь, что этого не разъяснилъ вамъ и учитель вашъ г. Гудовичъ, то какъ же вы хотите, чтобы дѣти, тогдашняго вашего возраста, понимали такія слова, значеніе которыхъ вы затрудняетесь объяснить сами, даже и теперь, окончивъ уже курсъ въ педагогическомъ институтѣ?

Тотъ же г. Гудовичъ преподавалъ г. Филонову и греческій языкъ, и тоже безъ всякихъ объясненій. Но за то г. Филоновъ привыкъ уже къ тому, чего отъ него требовали, и *долбилъ* напропалую. За то г. Гудовичъ, котораго герой нашъ сравниваетъ „съ олимпійскимъ громовержцемъ“, похвалилъ его во всеуслышаніе, и товарищи объявили, что г. Филоновъ „умнѣе всѣхъ“. Тотъ же г. Гудовичъ преподавалъ и церковный уставъ, по поводу котораго г. Филоновъ выражается такъ: „о церковномъ уставѣ мнѣ даже не хочется говорить: и все безсмысленно заучивалось, но церковный уставъ... не знаю, какъ выразиться. Хоть бы долю, милліонную долю, каплю, или капелечку мы разумѣли въ уставѣ. Ровно ничего!“ (стр. 67). А въ вашей книгѣ, г. Филоновъ, такихъ страницъ, которыя придется читать такъ же, какъ вы заучивали церковный уставъ, очень и очень много.

Въ заключеніе замѣтимъ, что г. Филоновъ свою автобіографію „Мое дѣтство“ посвятилъ своему сыну Александру, а „Книга для

первоначальнаго чтенія посвящается *нашимъ* дѣтямъ. Благодаримъ покорно!

Г. Филоновъ оказалъ немаловажную услугу педагогикѣ, и въ особенности отдѣлу дѣтской психологіи, своею откровенною автобіографіею; но здѣсь мы видимъ новое доказательство, какъ растетъ въ душѣ дитяти иная черта, нестертая во-время, или даже углубленная въ ней неосторожною рукою. Такъ, напримѣръ, сначала похищеніе пряника, за которое расхвалили нашего героя бабушка и матушка,—та самая матушка, которая, когда г. Филонову хотѣлось облизать ложечку въ сметанѣ, во время поста, говорила „грѣхъ!" и тѣмъ его успокоивала, устремляя мысли юнаго сластолюбца къ розговѣнью (стр. 16). Потомъ слѣдуетъ кошелекъ съ двугривеннымъ и пятаками; затѣмъ, поросятинка—въ видѣ авдиторской взятки. Но какъ жаль, что г. Филоновъ не исполнилъ до сихъ поръ своего обѣщанія продолжать свою автобіографію.

Убѣдительнѣйше просимъ васъ, г. Филоновъ, за изданіемъ христоматій и книгъ для первоначальнаго чтенія, не забывать вашего обѣщанія и, въ видахъ общественной пользы, съ тою же искренностью досказать намъ исторію вашего воспитанія. Великую услугу окажете вы этимъ психологіи вообще и психологіи русскаго общества въ особенности. Не уговорите ли на то же самое и вашего сотрудника, г. Радонежскаго? То-то было бы отлично!

Брошюрка г. Филонова „Мое дѣтство" написана очень бойкимъ, чисто русскимъ, яснымъ языкомъ. Къ сожалѣнію, въ ней только восемьдесятъ-одна страница, такъ что мы должны ограничиться немногими выписками. На каждой страницѣ этой брошюры слышится накипѣвшая горечь, съ которою обращается г. Филоновъ и къ своимъ домашнимъ, и училищнымъ воспитателямъ. Особенно горько отзывается онъ о своемъ покойномъ отцѣ,—что, какъ намъ кажется, не совсѣмъ справедливо, такъ какъ батюшка его, вѣроятно, получилъ такое же воспитаніе, какое самъ давалъ потомъ своимъ дѣтямъ. Это, вѣдь, почти всегда такъ и случается: вотъ и самъ г. Филоновъ, погарцовавши въ поляхъ нѣмецкой педагогики, возвратился же къ педагогикѣ своего батюшки. Намъ кажется, что въ автобіографіи г. Филонова есть много правды; но что онъ уже слишкомъ идеализировалъ эту правду и рисуетъ намъ *не дѣйствительность, а только возможный идеалъ*

такого воспитанія, надъ которымъ невольно призадумаешься. Если-бы этотъ идеалъ дѣйствительно воплотился въ какой-нибудь школѣ, или въ какой-нибудь системѣ школъ, то, какъ намъ кажется, школы эти должны бы были давать характеры *трехъ* категорій.

Къ *первой*, и самой многочисленной категоріи, принадлежали бы люди забитые, которымъ школа не успѣла еще окончательно сломать ребра, предоставивъ жизни докончить это занимательное дѣло; это были бы люди тихіе, безотвѣтные, нагибающіе шею предъ каждымъ кулакомъ.

Ко *второй* категоріи принадлежало бы уже меньшинство: такіе характеры, у которыхъ отъ природы было-бы достаточно ума и ловкости, чтобы даже и въ этой жизни избѣжать колотушекъ, подставить, гдѣ слѣдуетъ, вмѣсто своихъ боковъ, бока товарища, подкрѣпить свои силы на чужой счетъ и т. д. Такіе люди пройдутъ даже и сквозь тѣ мѣдныя трубы, которыя такъ краснорѣчиво описываетъ г. Филоновъ. Убѣжденіе у нихъ будетъ одно—своя собственная польза; но за то убѣжденіе это засядетъ у нихъ крѣпко, и они уже не упустятъ ничего, изъ чего могутъ выжать какую-либо выгоду. Такіе люди сумѣютъ всегда примѣниться къ обстоятельствамъ и проложить себѣ дорожку въ какой угодно трущобѣ. Люди эти могутъ быть полезны и вредны, смотря по тому, будетъ ли ихъ выгода и общею выгодою, или нѣтъ.

Къ *третьей* категоріи, еще меньшей по числу, будутъ принадлежать люди, которыхъ подмѣчаютъ уже въ школѣ и, по увѣренію г. Филонова, зовутъ *рышаками*. Вотъ что говоритъ авторъ „Моего дѣтства“ по поводу этихъ рышаковъ:

„Не думайте, читатели, что мы, малолѣтніе школьники, уже безмолвно и безъ отпора *всѣ* переносили ужасы школьной жизни. Нѣтъ, и между нами являлись бойцы, по своему, за личную свободу, за поруганную, уничтоженную честь. Являлись, говорю, такіе смѣльчаки, которые не боялись Гудовича, даже Гудовича! Этихъ смѣльчаковъ мы звали *рышаками*. Рышакъ, рышакъ идетъ! говорили мальчики, и мы всѣ съ удивленіемъ смотрѣли на рышака. Онъ словно былъ не отъ міра сего; будто съ иной стороны, намъ незнакомой, пришелъ“ (стр. 70).

Этихъ *рышаковъ* не разможжишь никакими истязаніями: они будутъ терпѣть и проклинать, проклинать и терпѣть, умирать отъ разбитыхъ реберъ и втиснутой груди и проклинать; будутъ проклинать, не разбирая, и хорошее, и дурное—все, чѣмъ было

окружено ихъ дѣтство и юношество, и не найдутъ въ себѣ достаточно силы, чтобы различить худое отъ хорошаго, или, по крайней мѣрѣ, отворотиться отъ своего прошедшаго и весело взглянуть на будущее. Во всѣхъ ихъ взглядахъ отразится горькое сознаніе ихъ несчастнаго воспитанія; и взгляды эти будутъ безумны именно потому, что они — плоды душевной горечи, а не плоды яснаго душевнаго сознанія. Они будутъ *отрицать* все, чѣмъ полно ихъ прошедшее, не отличая вещи отъ ея злоупотребленія, не отличая идеи отъ профанаціи. Никакими человѣческими силами ихъ не отворотить отъ прошедшаго, и они будутъ озираться и лаять на него, пока не надорвутъ груди, какъ лаетъ бѣдный, ошпаренный кухаркою песъ, озираясь на дверь кухни, изъ-за которой его выпроводили пинками.

Но читателю, можетъ быть, покажется, что изъ такой школы, къ счастію покуда идеальной, могутъ еще, кромѣ того, выходить люди, которые умны, но *недостаточно* умны, чтобы предвидѣть даже близкое будущее; которые осторожны но *недостаточно* осторожны, чтобы не высказать иногда своихъ затаенныхъ чувствъ и мыслей. Такіе люди нерѣдко будутъ переходить изъ второй категоріи въ третью (конечно, если этого потребуетъ ихъ выгода), и изъ третьей во вторую — и черезъ это будутъ непремѣнно *попадать въ просакъ*.

Надѣемся, что мы сдѣлали изъ автобіографіи г Филонова то примѣненіе, на которое онъ самъ разсчитывалъ, т. е. примѣненіе *педагогическое* и *психологическое*, такъ какъ г. Филоновъ издалъ свою автобіографію, безъ сомнѣнія, уже не для прославленія своего имени: это послѣднее дѣло обыкновенно предоставляется потомству.

Въ заключеніе скажемъ, что какъ бы ни нравился московскимъ педагогамъ идеалъ школы, набросанный такъ мѣтко г. Филоновымъ въ формѣ его автобіографіи, но этому идеалу не суждено осуществиться. Его время невозвратно минуло, и педагогика уже вводится, вѣроятно, и въ ту самую семинарію, гдѣ по словамъ г. Филонова, пятнадцать лѣтъ тому назадъ, не знали даже о существованіи педагогическаго института. Дай Богъ только, чтобы то была не та педагогика, изучивъ которую въ педагогическомъ институтѣ, г. Филоновъ могъ составить свою „Книгу для первоначальнаго чтенія“.

Отвѣтъ на рецензію г. Толля.

Въ 19-мъ № журнала „Учитель“ г. Толль разбираетъ, между прочими дѣтскими книгами, составленную мною книгу для класснаго чтенія „Дѣтскій Міръ и Христоматія“. Въ этой статьѣ г. Толль доказываетъ, что проводимая мною мысль—о возможности соединенія объяснительныхъ чтеній съ нагляднымъ обученіемъ—не осуществима. Кромѣ того, г. Толль беретъ на себя трудъ подавать преподавателямъ совѣты, какъ употреблять „Дѣтскій Міръ“ при классномъ чтеніи, и подаетъ совѣты такого рода, которые, будучи приняты преподавателями, лишатъ мою книгу именно того значенія, на которое я разсчитывалъ при ея составленіи, и сдѣлаютъ ее безполезною для тѣхъ учебныхъ заведеній и тѣхъ родителей и наставниковъ, которые ее пріобрѣли. Вотъ что въ особенности заставляетъ меня отвѣчать на рецензію г. Толля. Кромѣ того, въ концѣ своей резенціи, г. Толль, рѣшительно не знаю почему, по ошибкѣ ли или вслѣдствіе какихъ-нибудь особенныхъ соображеній, возводитъ уже не на книгу, а на меня нѣсколько весьма тяжелыхъ обвиненій такого рода, что оставить ихъ безъ отвѣта невозможно.

Изложивъ въ началѣ статьи идею, которая руководила мною при составленіи книги, г. Толль говоритъ, что я поставилъ себѣ „*трудную и сложную, чтобы не сказать невозможную, задачу*“.

Послѣ такихъ словъ, можно бы ожидать, что рецензентъ, сознавая всю трудность избранной мною задачи, будетъ снисходителенъ къ первой попыткѣ разрѣшить ее. Тѣмъ болѣе эта мысль могла придти г. Толлю, что, оканчивая предисловіе къ первому

изданію „Дѣтскаго Міра“, я самъ созналъ несовершенство моего труда, и выразилъ слѣдующую мысль:

„Хорошій учебникъ есть по преимуществу дѣло опыта, и опытъ же укажетъ, принесетъ ли „Дѣтскій Міръ“ ту пользу первоначальному ученію, на которую я разсчитывалъ. Но если хотя только направленіе и система угаданы мною,—то и тогда трудъ мой не пропадетъ даромъ. Желая искренно воспользоваться указаніями опыта, я прошу убѣдительнѣйше гг. преподавателей, которые при самомъ преподаваніи откроютъ тѣ или другіе недостатки моей книги, сообщить мнѣ свои замѣчанія, *чтобы я могъ воспользоваться ими при новомъ изданіи*“.

Казалось бы, что послѣ такихъ словъ—г. Толлю нечего было удивляться, что я, выслушавъ замѣчанія критики, практиковъ-преподавателей и вслѣдствіе личнаго наблюденія, сдѣлалъ во второмъ изданіи нѣсколько перемѣнъ: помѣстилъ то, что считалъ прежде лишнимъ, выпустилъ то, что казалось мнѣ прежде полезнымъ. Кто же въ настоящее время можетъ быть такъ самонадѣянъ, чтобы взять на себя обязанность опредѣлить заранѣе и безошибочно, какова должна быть первоначальная книга для чтенія въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ, и тѣмъ болѣе, кто можетъ на себя взять обязанность—написать такую книгу съ полною увѣренностью, что она совершенно удовлетворительна? Странно же поступаетъ г. рецензентъ: неужели онъ разбираетъ книги только для того, чтобы разбранить или расхвалить ихъ, и не имѣя въ виду, что его совѣты могутъ принести пользу дѣтской литературѣ? Увѣряемъ г. Толля, что если бы въ рецензіи его былъ хоть одинъ благоразумный совѣтъ,—то мы бы непремѣнно послѣдовали ему; да онъ и убѣдится, что въ 3-мъ изданіи мы воспользуемся одною дѣльною замѣткою, которую онъ намъ сдѣлалъ; а если не воспользуемся другими, то единственно потому, что считаемъ ихъ ошибочными.

Г. рецензентъ обвиняетъ меня въ томъ, что я во 2-мъ изданіи сдѣлалъ нѣсколько измѣненій, противорѣчащихъ предисловію 1-го изданія. Неужели г. Толль, который, вѣроятно, прежде, чѣмъ взялъ на себя обязанность быть судьею воспитательной литературы, познакомился съ ея исторіею,—неужели онъ думаетъ, что такъ-таки, съ перваго разу, и можетъ родиться образцовая книга

для класснаго чтенія? Нѣтъ, г. Толль, это задача не легкая. Конечно, иные ее разрѣшаютъ весьма легко: наберутъ изъ разныхъ дѣтскихъ журналовъ стиховъ да басенокъ, оберутъ даже такихъ знаменитыхъ поэтовъ, каковъ Борисъ Ѳедоровъ съ братіей, вырѣжутъ пять, шесть страницъ изъ такой знаменитой исторической писательницы, какова г-жа Ишимова, вставятъ нѣсколько молитвъ, въ заключеніе всего приведутъ народный гимнъ—и книга готова. И скоро, и хорошо! Въ недѣлю можно написать такую книгу! Но, г. Толль и самъ, кажется, знаетъ, какъ мало на русскомъ языкѣ есть такихъ статей, въ особенности статей научнаго содержанія, которыя могли бы быть помѣщены съ пользою въ книгу для класснаго чтенія. Зная это, онъ легко могъ бы сообразить, почему въ моей книгѣ статей перепечатанныхъ, включая сюда и „Христоматію", не болѣе *четвертой* части; сообразилъ бы также, что въ книгѣ 550 страницъ; что написать и одинъ сколько-нибудь занимательный дѣтскій разсказъ научнаго содержанія—трудъ не легкій; что и въ нѣмецкихъ книгахъ для класснаго чтенія истинно хорошіе дѣтскіе разсказы встрѣчаются рѣдко (чтобы стоило перевести ихъ) и т. д. Но какое дѣло до всего этого рецензенту? Онъ задалъ себѣ задачу разбранить книгу и, ничѣмъ не останавливаясь, идетъ къ своей цѣли.

„Первый томъ „Дѣтскаго Міра", говоритъ г. Толль, „начинается разсказомъ: „Дѣти въ рощѣ", которо*й* [1]) назначеніе состоитъ въ томъ, чтобы дать преподавателю случай, при чтеніи совершенно легонькой статейки, *установить первоначальный порядокъ въ классныхъ чтеніяхъ*. Не отрицая нисколько пригодности разсказа для этой цѣли, мы однако должны замѣтить, что онъ принадлежитъ именно къ разряду тѣхъ сказокъ и побасенокъ, на которыя тратить классное время авторъ въ своемъ предисловіи къ 1-му изданію (стр. V) почитаетъ за грѣхъ".

Если рецензентъ понялъ, что этотъ пустенькій разсказъ помѣщенъ на первой страницѣ именно съ тою цѣлью, чтобы дать наставнику возможность установить порядокъ классныхъ чтеній, не затрудняя дѣтей содержаніемъ разсказа, и находитъ, что разсказъ годится для этой цѣли,—то какое же здѣсь противорѣчіе съ тѣмъ убѣжденіемъ, что набивать дѣтскую книгу подобными разсказами есть или крайнее неумѣнье, или безсовѣстная спекуляція?

[1]) *(аго)* Вотъ и мы могли бы вамъ сдѣлать замѣчаніе въ неумѣньи согласовать придаточнаго предложенія съ главнымъ.

Затѣмъ рецензентъ переходитъ ко второй статьѣ: „Дѣти въ училищѣ“, и говоритъ:

„Вторая статья: „Дѣти въ училищѣ“ и пять послѣдующихъ въ отдѣлѣ I, по всему видимому, должны служить къ *восполненію недостатка нагляднаго обученія*, отъ котораго страдаютъ ученики нашихъ учебныхъ заведеній. Но здѣсь-то именно и оказывается невозможность такого восполненія, безъ ущерба занимательности и полезности чтенія. А именно, наглядное обученіе всегда исходитъ *отъ предметовъ*, которые должны быть объяснены ученику, и прежде всего отъ предметовъ, *ближайшихъ къ ученику; только мало-по-малу, по мѣрѣ того, какъ ближайшіе предметы вполнѣ усвоиваются ученикомъ, учитель переходитъ къ объясненію отдаленнѣйшихъ*. Матеріалъ нагляднаго обученія, *такимъ образомъ почти случаенъ и заключается въ окружающемъ мірѣ, а не изобрѣтается преподавателемъ.* При чтеніи же *матеріалъ объясненій* заключается въ книгѣ; разсматриваются тѣ предметы, которые автору угодно было изобразить, и такъ, какъ ему удалось изобразить ихъ. Теперь, если мы захотимъ соединить наглядное обученіе съ чтеніемъ, то или принуждены будемъ въ наглядномъ ознакомленіи дѣтей съ предметами соображаться съ тѣмъ, какъ они изображены въ книгѣ, или же допустить разладъ между наглядно-узнаннымъ и читаемымъ. Съ другой стороны, если даже мы успѣемъ помирить то и другое,—то какой интересъ будетъ дитяти читать описаніе того, что оно видитъ и что уже совершенно знакомо ему изъ нагляднаго обученія“.

Вы говорите, г. Толль, что матеріалы нагляднаго обученія *почти случайны* и заключаются въ окружающемъ мірѣ, а не изобрѣтаются преподавателемъ. Скажите же, г. Толль, зачѣмъ лучшіе германскіе педагоги пишутъ для преподавателей руководства въ наглядномъ обученіи; зачѣмъ, напримѣръ, знаменитый Денцель или еще болѣе знаменитый Дистервегъ написали такія книги? И замѣтьте при этомъ, что они не случаю предоставляютъ порядокъ и выборъ предметовъ нагляднаго обученія, но проводятъ въ своихъ книгахъ строгую систему.

Далѣе вы находите затрудненіе въ томъ, что описанный мною классъ можетъ быть не похожъ па тотъ, въ которомъ сидитъ ученикъ, и что въ этомъ случаѣ должно будетъ *допустить разладъ между наглядно узнаннымъ и читаемымъ.* Но неужели вы не знаете, что именно этотъ-то разладъ составляетъ иногда для толкованія учителя истинное сокровище: здѣсь-то онъ и получаетъ возможность упражнять въ дѣтяхъ и вниманіе, и разсудокъ, сравнивать то, что они видятъ вокругъ себя, съ тѣмъ, что они читаютъ. Напротивъ, дурно то, если въ книгѣ говорится о такихъ предметахъ, въ которыхъ нѣтъ ничего общаго съ той

обстановкою, которая окружаетъ дитя. Впрочемъ, черезъ нѣсколько же строкъ вы находите и то дурнымъ, что ученикъ найдетъ въ книгѣ все то, о чемъ онъ уже говорилъ съ учителемъ. Неужели вы не понимаете, что весьма полезно въ первые уроки познакомить дитя съ классомъ, въ который дитя изъ дому входитъ какъ въ лѣсъ? Согласенъ, что это можетъ сдѣлать учитель и безъ книги, *но развѣ это дѣлается*? Что же вы нашли дурного въ томъ, что статейка моей книги не только напоминаетъ учителю, что онъ долженъ сдѣлать, но даже подаетъ ему ближайшій поводъ къ бесѣдѣ о классѣ и классныхъ требованіяхъ. Во многихъ нѣмецкихъ книгахъ для класснаго чтенія вы могли бы найти (еслибъ были знакомы съ этими книгами), на первыхъ же страницахъ, классныя правила въ видѣ сухихъ сентенцій. Подобныя же сентенціи, я думаю, еще скучнѣе статейки: „Дѣти въ училищѣ“.

Далѣе вы говорите, что „статья въ родѣ „Дѣти въ училищѣ“ должна страшно наскучить дѣтямъ, если чтенію ея будетъ предшествовать наглядное изученіе предметовъ, находящихся въ училищѣ. .“

Знаете-ли, г. Толль, взявшись за критическіе разборы учебныхъ и дѣтскихъ книгъ, вы обнаруживаете такое незнаніе самыхъ простыхъ требованій педагогики, что становится за васъ совѣстно. Вѣдь въ настоящее время всѣ сколько-нибудь порядочные педагоги болѣе всего заботятся о томъ, чтобы дѣти, начиная учиться, читали преимущественно о тѣхъ предметахъ, которые видѣли или могутъ видѣть. И неужели вы не знаете одного изъ простѣйшихъ педагогическихъ правилъ, что для того, чтобы пріучить дѣтей къ сознательному, вполнѣ сознательному чтенію,— имъ посредствомъ вопросовъ объясняютъ содержаніе читаемаго, показываютъ предметы, если можно ихъ показать (конечно, Аннушки, или Маши, или Александра Македонскаго, или какого-нибудь Діогена не покажешь), и потомъ уже заставляютъ дитя прочесть статью; такъ что, когда онъ читаетъ ее, то всѣ предметы, о которыхъ тамъ говорится, ярко и правильно отражаются въ его душѣ? Эта-то полнота сознанія, яркость и правильность образовъ и есть то, о чемъ болѣе всего хлопочутъ хорошіе педагоги; а не тотъ *процессъ чтенія*, о которомъ вы такъ заботитесь. Невольно нападаетъ сомнѣніе, что вы даже не читаете того самаго журнала,

въ которомъ принимаете участіе, а то и въ немъ, сколько мнѣ помнится, вы нашли бы совѣтъ: уяснивши читаемую статейку сравненіями, вопросами и т. д., снова потомъ перечесть ее, да и перечесть еще не одинъ разъ. Вы нашли бы тамъ, какъ г. I. II., выбравъ изъ прекрасной книги г. Паульсона разсказъ о томъ, какъ Вася или Ваня, право ужъ не помню, толкнулъ Сережу въ снѣгъ, а Аннушка помогла Сережѣ выкарабкаться, — показываетъ, какъ слѣдуетъ уяснить содержаніе этого разсказа болѣе, чѣмъ 50-ю вопросами, и еще требуетъ, чтобъ послѣ того статейка была перечитана ужъ не помню сколько разъ. Но, можетъ быть, вы полагаете, что содержаніе этого разсказа будетъ занимательнѣе и полезнѣе для дѣтей, чѣмъ толки о классѣ, въ который они только что вступили и гдѣ для нихъ все ново и очень наглядно? Это можетъ быть, г. Толль; съ этимъ мы согласны.

Далѣе г. Толль говоритъ:

„Такъ же скучны будутъ статьи о временахъ года, изъ которыхъ ребенокъ не узнаетъ почти ничего новаго, между тѣмъ какъ тотъ же предметъ, ставъ содержаніемъ исключительно нагляднаго обученія и облеченный въ форму живого разговора между учителемъ и учениками въ классѣ, кромѣ того, что могъ бы быть сдѣланъ чрезвычайно занимательнымъ, могъ бы еще содѣйствовать оточненію понятій и развитію воспроизводительнаго воображенія дитяти“.

Плохо, очень плохо, г. Толль! Вы обвиняете меня въ томъ, что въ статьяхъ моихъ о временахъ года нѣтъ почти ничего новаго для девятилѣтняго дитяти? Да я объ этомъ-то и заботился, чтобы въ нихъ было какъ можно меньше новаго. Неужели вы думаете, что лучшее начало ученья состоитъ въ томъ, чтобы набивать головы дѣтямъ всякими новостями? Нѣтъ, г. Толль, если вамъ попадется въ руки какое-нибудь дитя, то ради Бога не начинайте сразу же набивать ему головы всякаго рода новыми свѣдѣніями, а постарайтесь сначала узнать, что дитя уже знаетъ, постарайтесь, чтобы оно сознало ясно и вѣрно то, что у него въ головѣ отразилось, можетъ быть, темно и неправильно; постарайтесь вопросами и объясненіями заставить дитя привести въ нѣкоторый порядокъ тѣ свѣдѣнія, которыя сохраняются въ его душѣ безъ всякаго порядка; постарайтесь, чтобы вашъ ученикъ выразилъ эти свѣдѣнія по возможности правильно и отчетливо; а то, подумайте, каково ему, вообще выражающему свои мысли съ тру-

домъ, говорить о новыхъ, только-что узнанныхъ имъ отъ васъ предметахъ? И тогда уже, когда замѣтите, что дѣло идетъ на ладъ, можете сдѣлать шагъ далѣе, и къ массѣ свѣдѣній, уже готовыхъ въ головѣ дитяти, сознанныхъ, приведенныхъ въ порядокъ и облекшихся въ стройное слово, можете прибавить и что-нибудь новое. Неужели вамъ, строгому судьѣ нашей воспитательной литературы, неизвѣстно и то старое, какъ міръ, педагогическое правило, что должно отъ извѣстнаго переходить къ неизвѣстному? Но вы опять говорите, что ребенку будетъ скучно читать статью, въ которой все уже для него ясно, повторять въ чтеніи то, что онъ, руководимый вопросами учителя, самъ уже высказалъ. Сознайтесь, однако, г. Толль, что вамъ самимъ не непріятно перечесть, и иногда не одинъ разъ, написанную вами бойкую рецензію, и пусть этотъ маленькій психологическій опытъ убѣдитъ васъ въ несправедливости вашего сужденія. Переходя къ статьѣ о человѣкѣ, рецензентъ продолжаетъ:

Статья „о человѣкѣ", заключающая 1-й отдѣлъ, самимъ авторомъ признана скучною въ чтеніи (стр. XVI); „но если, продолжаетъ онъ, и дѣти сами, въ нѣсколько послѣдовательныхъ уроковъ, выскажутъ съ помощію учителя все содержаніе этой статьи, конечно, по отдѣламъ, на которыя она разбита, и потомъ прочтутъ статью такъ же по отдѣламъ, то она принесетъ имъ большую пользу". Тутъ нѣтъ логической связи: статья скучна, но если... то принесетъ пользу". Да вѣдь отъ того, что принесетъ пользу, она не станетъ занимательнѣе въ чтеніи? Вотъ оно, что значитъ гоняться разомъ за двумя зайцами!

„Статья скучна, но если ее прочтутъ такъ-то и такъ-то, то она принесетъ большую пользу"; лѣкарство горько, но если его принимать, то оно поможетъ. Если, г. Толль, для васъ въ этомъ предложеніи нѣтъ логики, то позвольте вамъ замѣтить, что у васъ такая особенная логика, о которой люди не знали ничего отъ Аристотеля до Гегеля.

„Что за чтеніе", продолжаетъ рецензентъ, „состоящее въ вычисленіи различныхъ частей нашего тѣла? Рука состоитъ изъ такихъ-то костей, нога изъ такихъ и пр. и пр.? Неужели посредствомъ такого чтенія можно пріобрѣсть навыкъ въ языкѣ? Впрочемъ, вѣдь, сознавая негодность „Дѣтскаго Міра" для этой цѣли, авторъ и присовокупилъ къ нему „Христоматію", между статьями которой и статьями „Дѣтскаго Міра" сохранена нѣкоторая связь относительно содержанія. А такъ какъ ребенка девяти или десяти лѣтъ, прежде чѣмъ „вводить его въ преддверіе науки", не худо бы пріохотить *къ процессу чтенія*, то мы и полагаемъ, что „Христоматію" перваго тома слѣдовало бы прочесть прежде „Дѣтскаго Міра".

Вы не видали ли, г. Толль, книги для чтенія Вильмзена, имѣвшей безчисленное множество изданій и переведенной чуть ли не на всѣ языки? Не видали? Загляните же въ нее: не найдете ли вы въ ней чего-нибудь похожаго на тѣ сухія предложенія, надъ которыми вы такъ издѣваетесь. Но вотъ мы добрались и до вашихъ собственныхъ педагогическихъ воззрѣній. Вы думаете, что дитя 9-ти или 10-ти лѣтъ слѣдуетъ пріучать прежде всего *къ процессу чтенія*, къ процессу, которымъ такъ наслаждался гоголевскій Петрушка. Извините, здѣсь мы совершенно уже съ вами расходимся. Я вслѣдъ за всѣми педагогами, написавшими что-нибудь путное по дѣлу воспитанія, думаю, что 10-ти-лѣтнихъ дѣтей нужно пріучать къ процессу пониманія того, что читается; а вы хотите насъ перенести въ тѣ блаженныя времена, когда классъ русскаго языка въ первыхъ классахъ гимназій и уѣздныхъ училищъ былъ только процессомъ чтенія. Теперь и понятно, почему вы совѣтуете прочесть сначала „Христоматію“, а потомъ уже начать чтеніе „Дѣтскаго Міра“; т. е., другими словами, цѣлый годъ занимать дѣтей баснями, стихами, вымышленными разсказами, а потомъ уже приступить къ чтенію статей научнаго содержанія. Но неужели, г. Толль, вы не знаете даже и того педагогическаго правила, простѣйшаго изъ простѣйшихъ, что чѣмъ менѣе возрастъ дѣтей, тѣмъ разнообразнѣе долженъ быть каждый ихъ урокъ, и что кормить дитя все побасенками, да побасенками, которыя бы только щекотали его воображеніе, очень и очень вредно? Нѣтъ! всякаго, кто захотѣлъ бы употреблять нашу книгу по совѣту г. Толля, мы просимъ не употреблять ее вовсе, а взять для этой цѣли какое-нибудь собраніе побасенокъ, пѣсенокъ, присказокъ: для такого чтенія, какого желаетъ г. Толль, книгъ найдется у насъ немало, да и стряпаются онѣ вновь очень легко.

Далѣе рецензентъ совѣтуетъ передѣлать статьи „Дѣтскаго Міра“, взять для нихъ содержаніе, *пожалуй* (какое позволеніе!), изъ тѣхъ же естественныхъ наукъ, но обработавъ ихъ исключительно для объяснительнаго чтенія „*безъ отношенія къ наглядному обученію*“. Какъ же это такъ, г. Толль? Говорить дѣтямъ объ естественныхъ предметахъ такъ, чтобы они, видя ихъ потомъ на картинѣ или въ натурѣ, и не узнали? Какъ же вы объясните устройство цвѣтка, напримѣръ, не показавши цвѣтка или

его рисунка. Почему же теперь въ лучшія нѣмецкія книги для класснаго чтенія помѣщаются хоть какіе-нибудь, но все же рисунки? Что за вражда у васъ къ наглядности, когда журналъ, въ которомъ вы участвуете, только о ней и толкуетъ, даже рисуетъ чижиковъ, зайчиковъ, стульчики?

Если вы хотѣли выразить ту мысль, что наглядное обученіе должно предшествовать объяснительному чтенію, то такъ бы и говорили. Эту мысль вы могли прочесть и въ моемъ предисловіи къ „Дѣтскому Міру". Но какъ вы думаете: скоро ли у насъ введется вездѣ такое, предшествующее чтенію, наглядное обученіе, такъ чтобы дѣти 9-ти или 10-ти лѣтъ уже были имъ достаточно развиты? Неужели же попытка помочь этому недостатку сколько возможно, давъ преподавателямъ поводъ къ нагляднымъ объясненіямъ, заслуживаетъ такой недоброжелательной встрѣчи? И, кромѣ того, знаете ли вы, что у новѣйшихъ германскихъ педагоговъ образовалось убѣжденіе, что всякое ученіе въ дѣтскомъ возрастѣ должно быть наглядное? Многіе даже отвергаютъ необходимость *отдѣльнаго* нагляднаго обученія, что, конечно, несправедливо. Отдѣльное наглядное обученіе, какъ мнѣ кажется, нужно до тѣхъ поръ, пока дитя не начнетъ заниматься серьезно отдѣльными науками. Такое же начало предполагается уже на десятомъ году. Но г. рецензентъ расщедрился на совѣты, и какіе все чудные совѣты!

„Если уже", говоритъ онъ, „начинать чтеніе съ „Дѣтскаго Міра" то, по нашему мнѣнію, слѣдуетъ начать со статей о животныхъ, въ которыхъ гораздо больше непосредственнаго интереса, такъ сказать, сочности (?), или же еще лучше—со статей о растеніяхъ и ископаемыхъ. Что касается статей „Дѣтскаго Міра" о животныхъ, то мы не помѣстили бы въ числѣ ихъ описаній осла, слона и др., не принадлежащихъ къ фаунѣ родины ученика. Притомъ, чтобы сдѣлать статьи занимательнѣе, слѣдовало бы описать съ большею подробностью признаки, по которымъ животныя дѣлятся на роды и виды; напр., распространяться о желудкѣ коровы въ противоположность желудку лошади, свиньи и др.".

То есть., другими словами, слѣдуетъ читать съ дѣтьми нашу книгу, начиная съ конца,—это, по крайней мѣрѣ, будетъ оригинально. Но не вы ли сами сказали, что обученіе *исходитъ* (?) „*отъ предметовъ*, ближайшихъ къ ученику; только мало-по-малу, по мѣрѣ того, какъ ближайшіе предметы вполнѣ усвоиваются ученикомъ, учитель переходитъ къ объясненію отдаленнѣйшихъ". Но

что же ближе къ ученику: классъ ли, въ которомъ ученикъ сидитъ, и собственныя руки и ноги ученика, или ископаемые?

Теперь о другомъ вашемъ замѣчаніи. Въ предисловіи я, конечно, не объяснилъ, почему я, описывая преимущественно животныхъ русской или даже великорусской фауны, помѣстилъ описаніе осла, слона и проч. Но я думалъ, что всякій и самъ догадался — зачѣмъ. Оказалось, что нѣтъ. Описаніе слона, осла, льва, тигра и проч. я помѣстилъ за тѣмъ, что эти-то животныя играютъ обыкновенно роль въ басняхъ Крылова, съ которыми непремѣнно будутъ знакомить ученика, такъ какъ это, безъ сомнѣнія, лучшее средство пріучить дитя къ чисто русскому народному языку. Понятно ли вамъ теперь это, г. Толль?

Далѣе вы считали бы полезнымъ *распространиться* о желудкѣ коровы, лошади, свиньи и др. Если бы вы читали разбираемыя вами книги внимательнѣе, то замѣтили бы, что объ особенности устройства коровьяго желудка было сказано; а слишкомъ *распространяться* о чемъ бы то ни было дѣтямъ этого возраста я считаю излишнимъ. Чѣмъ болѣе вы вмѣстите свѣдѣній въ вашу статейку, тѣмъ менѣе имѣете права ожидать, чтобы эти свѣдѣнія были усвоены дѣтьми. И неужели вы думаете, что полезно бы было затвердить десятилѣтнему ребенку, что первый желудокъ коровы называется *требухою*, второй *сѣткою*, третій *книжкою*, четвертый *сычугомъ?* подумайте сами: нужны ли десятилѣтнимъ дѣтямъ эти свѣдѣнія? Что же касается до особенностей устройства желудка свиньи и другихъ животныхъ, то я думаю, г. Толль, что мы и сами съ вами этого не знаемъ. Вы хотите, чтобы я написалъ для дѣтей сравнительную анатомію звѣриныхъ желудковъ? Попробуйте, напишите сами: прелюбопытная, я вамъ скажу, выйдетъ книга для класснаго чтенія, и въ особенности для 10-ти-лѣтнихъ дѣтей. Но вотъ что еще замѣтьте: вы хотите, чтобы я объяснилъ дѣтямъ особенности устройства желудка у лошади, коровы, свиньи и прочее, а между тѣмъ находили страннымъ, что предварительно я знакомлю дѣтей съ назначеніемъ ихъ собственнаго желудка. Какъ же я буду говорить о желудкѣ коровы, лошади, свиньи, если на ближайшемъ предметѣ не объясню дѣтямъ, что такое желудокъ вообще и какая его роль въ дѣятельности организма?

Далѣе говоритъ г. Толль:

„Мы совершенно согласны съ авторомъ, что „не съ курьезами и диковинками науки должно въ школѣ знакомить дитя, а, напротивъ, пріучить его находить занимательное въ томъ, что его безпрестанно и повсюду окружаетъ, и тѣмъ самымъ показать ему на практикѣ связь между наукою и жизнью“. Но связь между наукою и жизнью будетъ понятна только въ такомъ случаѣ, если наука явится раскрытіемъ *тайны* жизни (?), ея внутренняго ядра (!), ея причинъ и основъ, а не повтореніемъ въ другомъ порядкѣ тѣхъ же явленій жизни, которыя предъ вами совершаются“.

Вотъ оно, какою пышною фразою разчеркнулся бойкій рецензентъ! умудритъ же, право, Господь. *Раскрыть ребенку тайны жизни! Показать ея внутреннее ядро, ея причины и основы.* Это было бы недурно, г. Толль, но я за это не берусь. Хорошо бы раскрыть тайны природы, да какъ ихъ раскроешь, когда онѣ тайны? Вѣдь онѣ потому и тайны, что не раскрываются. *Раскрыть внутреннее ядро жизни!* Это было бы тоже не дурно. Сдѣлайте милость, г. Толль, раскройте намъ его. *Показать причины жизни.* Не дурно, очень было бы недурно, особенно въ книгѣ, назначенной для десятилѣтнихъ дѣтей. Подумаешь, какія иногда странныя требованія бываютъ отъ дѣтскихъ книгъ. *Раскрыть тайны жизни, ея внутреннее ядро, ея причины и основы!* Раскрывайте, раскрывайте ихъ скорѣе, г. Толль, да ужъ не однимъ дѣтямъ, а кстати всѣмъ знаменитѣйшимъ физикамъ, физіологамъ, психологамъ и философамъ.

Рѣшивъ, что занимательнѣе было бы сначала знакомить дѣтей съ устройствомъ звѣриныхъ желудковъ, рецензентъ находитъ, что:

„Вообще, совершенно вопреки постепенности возростанія у ученика любознательности, въ „Дѣтскомъ Мірѣ“ самыя сухія, безжизненныя статьи предшествуютъ статьямъ все болѣе занимательнымъ, занимательность которыхъ увеличивается еще по мѣрѣ приближенія къ концу отдѣла IV и вообще къ концу первой части“.

Если рецензенту попадется въ руки какая бы то ни была азбука, то онъ, вѣроятно, придетъ въ крайнее негодованіе: зачѣмъ, скажетъ онъ, въ концѣ азбуки занимательныя исторійки, а въ началѣ склады и буквы? И совѣтуетъ преподавателю начинать съ занимательныхъ разсказцовъ и оканчивать складами и азбукой. Но знаете ли что: „Космосъ“ Гумбольдта очень занимательная книга, — ужъ не начинать ли ученье прямо съ нея?

„Для объясненія статей“, говоритъ г. Толль, къ „Дѣтскому Міру“ приложены рисунки; но преподаватель, по словамъ автора, сдѣлаетъ очень хорошо, если покажетъ дѣтямъ, напримѣръ, цвѣтокъ яблони, вишни, одуванчикъ въ разныхъ его видахъ и проч. въ натурѣ. Для этой цѣли онъ *можетъ* (полно—можетъ ли?) прервать ходъ своихъ чтеній и весною показать тѣ или другіе цвѣты и прочесть относящіяся къ нимъ статьи“. Эта послѣдняя мѣра очевидно приведена авторомъ такъ только ради пріятности педагогическихъ мечтаній, потому что при нашей организаціи школъ, такое прерываніе лекцій, съ цѣлью ботанизированія, вовсе немыслимо“.

Итакъ, если настоящая организація нашихъ школъ дурна, то и книги для этихъ школъ, по логикѣ г. Толля, должно писать дурныя; если у насъ есть еще плохіе преподаватели, которымъ покажется, можетъ быть, тяжелымъ, безполезнымъ или даже смѣшнымъ принести въ классъ цвѣтокъ яблони, одуванчикъ, колосъ ржи, стебель конопли, то слѣдуетъ писать для дѣтей и плохія книги.

Нѣтъ, г. рецензентъ, вы уже слишкомъ презрительно смотрите на нашихъ учителей, если считаете ихъ совершенно недоступными ни къ какому улучшенію въ преподаваніи. Насмѣхаться же надъ тѣмъ, что я желаю сколько-нибудь ввести наглядность въ школу, и насмѣхаться въ томъ самомъ журналѣ, который больше всего толкуетъ о наглядности, — согласитесь г. Толль, — очень странно, чтобы не сказать чего-нибудь больше.

Что же касается до возможности прервать ходъ чтеній, то, вотъ видите ли — эту замѣточку я написалъ въ предисловіи для преподавателей, а не въ текстѣ для учениковъ, нуждающихся въ объясненіи учителя, и полагаю, что всякій преподаватель русскаго языка пойметъ въ чемъ дѣло, безъ подробнѣйшихъ объясненій. Я говорю не о ботанизированіи (хоть и это была бы небольшая бѣда: — принято въ лучшихъ германскихъ школахъ; — дастъ Богъ, введется и у насъ); но о томъ, что при наступленіи, напр., весны, когда цвѣтетъ яблоня, учитель можетъ прочесть статью о яблонѣ и показать дѣтямъ ея цвѣты, хотя по порядку чтеній слѣдовало бы читать статью о верблюдѣ; что въ концѣ лѣта учитель можетъ принести въ классъ нѣсколько колосьевъ, или нѣсколько стеблей конопли и прочесть относящіяся къ нимъ статьи, хотя по порядку чтеній слѣдовало бы читать что-нибудь другое. И вы думаете, г. Толль, что такое желаніе можно высказать только *такъ себѣ*,

ради пріятности педагогическихъ мечтаній? Нѣтъ, вы этого не думаете! А написали вы это только такъ себѣ, ради большей *сочности* вашей рецензіи.

Далѣе г. Толль упрекаетъ меня въ томъ, что во второмъ изданіи я сдѣлалъ нѣсколько улучшеній, которыя противорѣчатъ предисловію перваго изданія; словомъ, упрекаетъ меня въ томъ, что я выполнилъ данное въ первомъ изданіи обѣщаніе—исправить то, что окажется необходимымъ на практикѣ. Но на это я уже отвѣчалъ г. Толлю въ началѣ статьи. Здѣсь же повторю только, что если во 2-й части „Дѣтскаго Міра" я помѣстилъ разсказы изъ русской исторіи по Нестору, то это именно потому, что убѣдился въ практикѣ, какъ хорошо дѣйствуетъ на образованіе повѣствовательнаго слога въ дѣтяхъ простота Несторова разсказа. Въ чемъ же вы вините меня, г. Толль? Неужели въ томъ, что, сознавая тотъ или другой недостатокъ моей книги, я исправляю его? Здѣсь же вы замѣчаете, что неужели то, что примѣнимо къ десятилѣтнимъ дѣтямъ, непримѣнимо къ 11-ти-лѣтнимъ? Но если все, что примѣнимо къ 11-ти-лѣтнимъ, примѣнимо къ 12-ти-лѣтнимъ, а то, что примѣнимо къ 12-ти-лѣтнимъ, примѣнимо къ 13-ти-лѣтнимъ и т. д., то и выйдетъ, что все, что примѣнимо къ 10-ти-лѣтнему ребенку, примѣнимо и къ вамъ, г. Толль. Прочтите-ка на досугѣ знаменитый софизмъ о зернахъ: въ приложеніи къ развитію организмовъ—это не совсѣмъ софизмъ. Я, вѣдь, для того и писалъ свою книгу, чтобы въ концѣ ея ребенокъ могъ читать и понимать то, чего не понялъ бы въ началѣ.

„За историческими разсказами", продолжаетъ неумолимый рецензентъ, „слѣдуютъ во второй части „статьи по естественной исторіи", и наконецъ „первые уроки логики". Въ статьяхъ по естественной исторіи вообще занимательныхъ и довольно хорошо изложенныхъ, встрѣчаются иногда замѣчанія, вовсе не относящіяся къ естествознанію и не могущія быть доказанными естественно-историческимъ методомъ, а потому, по нашему мнѣнію, неумѣстныя".

Въ доказательство неумѣстности нѣкоторыхъ замѣчаній рецензентъ приводитъ изъ моей книги слѣдующее мѣсто о лошади:

„Длинныя, сильныя и легкія ноги лошади, вооруженныя крѣпкими копытами, показываютъ, что ея назначеніе бѣгать; а красивая грива и длинный, легкій хвостъ, кажется, для того и назначены, чтобы развѣваться по воздуху".

„Съ такою же точно степенью справедливости", говоритъ г. Толль,

„можно утверждать, что конскій хвостъ назначенъ природою для украшенія киверовъ и касокъ“.

Немного ниже рецензентъ возвращается къ лошадиному хвосту и вотъ какъ отдѣлываетъ меня за этотъ несчастный хвостъ:

„Хорошо ли будетъ, если мы будемъ учить ребенка идеалы мѣрять на *свой приземистый* (?!) аршинъ. *Вѣдь люди, которые ко всему прилагаютъ свои узкія разсудочныя понятія, на вѣки остаются нравственными карликами.* По вашему, г. Ушинскій, хвостъ лошади данъ для того, чтобы мы любовались имъ? Ну, такъ клей рыбѣ данъ для того, чтобы мы ѣли желе, а ледъ на полюсѣ созданъ для того, чтобы мы ѣли лѣтомъ мороженое. Можно ли такъ судить явленія *общей* (?) жизни?“.

Одинъ извѣстный писатель, описывая станового пристава, говоритъ, что у этого господина руки, кажется, на то были и созданы, чтобы давать подзатыльники и затрещины. Неужели же вы полагаете, что этотъ писатель не зналъ, что руками не только дерутся, но ѣдятъ, пьютъ, пишутъ и т. д. И я согласенъ съ вами, г. Толль, что хвостъ данъ лошади для того, чтобы она могла отгонять мухъ, а также и для прикрытія кое-какихъ нѣжныхъ частей тѣла; но смѣю также думать, что немножко и для красоты. Но что же вы привязались только къ хвосту, г. Толль, почему не къ гривѣ: не потому ли, что ея полезное назначеніе и до сихъ поръ не опредѣлено? Ну, а зачѣмъ у павлина такіе радуги на хвостѣ; какую пользу приносятъ ему эти яркіе цвѣта? Вамъ доступны тайны жизни, г. Толль: объясните же намъ эту маленькую тайну. Видите ли, какой вы хитрый человѣкъ, г. рецензентъ: браните меня за сухость, требуете, чтобы статьи были *сочнѣе*, а только-что употребишь для сочности какой-нибудь невиннѣйшій тропъ,—вы къ нему и придеретесь.

Доказательства той же неумѣстности замѣчаній, *не могущихъ быть подтверждаемы сравнительно-историческимъ методомъ* (необыкновенно легкій и народный языкъ г. Толля), рецензентъ приводитъ изъ статьи о гранитномъ валунѣ слѣдующее мѣсто:

„Такъ заботился Всемогущій Господь о человѣкѣ, когда еще человѣка не было на землѣ, и повелѣлъ стихіямъ,—водѣ, вѣтру и огню,—приготовить камень для шоссе и желѣзныхъ дорогъ (?) [1], хотя долго еще послѣ того человѣкъ не имѣлъ понятія ни о шоссе, ни о желѣзныхъ дорогахъ, и таскался пѣшкомъ, не зная даже, что можно осѣдлать лошадь. Но Всевидящій Творецъ далъ человѣку умъ и зналъ, что этотъ подарокъ (умъ, или булыжникъ?) не пропадетъ даромъ“.

[1]) Вопросительный знакъ принадлежитъ г. Толлю.

И вотъ за это-то мѣсто въ особенности производитъ меня г. Толль въ нравственные карлики. Увы! г. Толль. Вы произвели не меня, а одного изъ лучшихъ дѣтскихъ писателей Германіи, у котораго я заимствовалъ всю эту статью. Да и одного ли его? Всѣ люди, которые думали, что цѣль безсознательной природы лежитъ не въ ней самой, а въ человѣческомъ духѣ, по мнѣнію г. Толля,— нравственные карлики; Декартъ, Лейбницъ, Гердеръ— нравственные карлики; да ужъ кстати и Гегель, который, хотя другимъ путемъ, но тоже доказывалъ, что назначеніе безсознательной природы сознать себя въ духѣ человѣка; да ужъ кстати и великій географъ Риттеръ, который въ каждой азіатской рѣченкѣ искалъ ея значенія въ развитіи человѣка. Гегель и Риттеръ выходили, правда, изъ другихъ началъ: первый—изъ разумной необходимости, скрывающейся въ самой идеѣ; второй—изъ безчисленныхъ доказательствъ стройнаго участія формъ земной поверхности въ развитіи человѣчества; но всѣ вѣдь, болѣе или менѣе, приходили къ тому убѣжденію, что шаръ земной, какъ нельзя лучше, приспособленъ къ гармоническому развитію человѣка. Правда, есть теперь другія мнѣнія, и если вы держитесь этихъ мнѣній, то имѣли полное право произвести въ нравственные карлики и Декарта, и Лейбница, и Гердера, и Шеллинга, и Гегеля, и Риттера, вы, вы—нравстственный гигантъ! Вы говорите, что люди, которые ко всему прилагаютъ свои узкія разсудочныя понятія, на вѣки остаются нравственными карликами: но прочтите (и это будетъ для васъ не безполезно) сказку американскаго писателя Госорна, помѣщенную въ томъ же несчастномъ „Дѣтскомъ Мірѣ“, и вы увидите, что крошечные микроскопическіе людишки, не зная большихъ людей, считаютъ самихъ себя гигантами.

Теперь позвольте отъ Декартовъ и Гегелей спуститься пониже. въ область болѣе близкую къ книгѣ для классаго чтенія, и обратить ваше вниманіе на тотъ вопросительный значокъ, который вы поставили въ вышеприведенномъ мѣстѣ послѣ словъ: *приготовить камень для шоссе и желѣзныхъ дорогъ.*

Если, г. нравственный гигантъ, вы не знаете, для чего употребляется щебенка на желѣзныхъ дорогахъ, то это еще не доказываетъ, чтобы и дѣти должны были этого не знать; а доказываетъ только то, что и для васъ, г. Толль, не безполезно про-

честь иную статейку, помѣщенную въ „Дѣтскомъ Мірѣ". Тамъ бы вы и прочли (часть 2-я, стр. 177):

„Казалось бы" (согласитесь, что не только дѣтямъ, но и вамъ такъ показалось), „казалось бы, что при желѣзныхъ дорогахъ могли и отдохнуть камни; не тутъ-то было: нужно, чтобы дорога не раскачивалась подъ сильной, тяжелой машиной; опять бьютъ камень въ куски, въ щебенку, какъ говорятъ, и кладутъ ее между рельсовъ, чтобы дорога была тяжелѣе и не качалась, когда по ней полетитъ тысячепудовая машина".

Теперь вы знаете, г. Толль, для чего употребляется щебенка на желѣзныхъ дорогахъ? Этотъ замѣчательный вопросительный знакъ доказываетъ еще и то, что г. Толль не читаетъ статей, которыя резензируетъ, и рецензируетъ, можетъ быть, по вырваннымъ, заранѣе ему указаннымъ мѣстамъ. Да и гдѣ же ему читать всѣ книги, которыя онъ рецензируетъ, когда въ каждыя двѣ недѣли онъ обязанъ поставить дюжины двѣ рецензій (а въ иной разъ поставляетъ и до четырехъ!); а вѣдь въ иной книгѣ, какъ напр. въ моей, 550 страницъ, да въ книгѣ г. Разина, разобранной тутъ же, 480: тысячи страницъ не прочтешь и въ мѣсяцъ. Впрочемъ, мы не винимъ г. Толля, что онъ читаетъ не всѣ рецензируемыя имъ книги: это *физически* невозможно; но спрашивается, какъ же онъ ихъ рецензируетъ?

Затѣмъ, г. Толль, расчеркнувшись еще одною пышною фразою о *саваннахъ и пампасахъ*, переходитъ уже къ языку „Дѣтскаго Міра".

„Что касается языка въ „Дѣтскомъ Мірѣ", то онъ чрезвычайно неровенъ: въ иныхъ мѣстахъ гладокъ (и въ томъ даже винитъ меня г. Толль), въ другихъ шероховатъ, въ третьихъ отзывается нѣмецкими оборотами и галлицизмами. Мы привели довольно мѣстъ, изъ которыхъ читатель можетъ убѣдиться въ справедливости „нашихъ словъ".

Гладокъ или шероховатъ языкъ въ „Дѣтскомъ Мірѣ", — объ этомъ предоставляемъ судить г. Толлю, который самъ пишетъ такимъ гладкимъ, а главное, такимъ логическимъ языкомъ. Но что касается до германизмовъ и галлицизмовъ, то мы просимъ г. Толля указать ихъ въ тѣхъ двухъ открывкахъ, которые онъ только и приводитъ изъ „Дѣтскаго Міра" и на которые указываетъ, какъ на свидѣтельство употребляемыхъ нами германизмовъ и галлицизмовъ. Эти отрывки мы съ намѣреніемъ перепечатали здѣсь. Ука-

жите же, г. Толль, если вы знаете, что такое германизмъ и галлицизмъ. Что же касается до вопроса вашего: объ умѣ или булыжникѣ говорится въ послѣднемъ отрывкѣ,—то, видите ли, эта статья написана для такихъ дѣтей, которымъ учитель объяснитъ уже заранѣе, что придаточное предложеніе объясняетъ главное; что слово *этотъ* можетъ относиться только къ слову умъ, такъ какъ слова *булыжникъ* нѣтъ не только въ томъ же предложеніи, но и въ цѣломъ выписанномъ вами отрывкѣ. Но г. Толль говоритъ далѣе:

„Приводимъ еще одно мѣсто, свидѣтельствующее о небрежности и торопливости, съ которой книга составлена:

„У голубей *вся* головка *всегда* густо покрыта перьями; у куръ, напротивъ, перья на головѣ бываютъ *часто рѣдки*..." (Ч. I, стр. 67).

Вотъ за эту замѣтку мы вамъ искренно благодарны, г. рецензентъ, и въ третьемъ изданіи слово *часто* поставимъ прежде слова *бываютъ*. Жаль, что вы не выписали всѣхъ опечатокъ въ моей книгѣ: большое бы одолженіе мнѣ сдѣлали, особенно въ настоящее время, когда я приступаю къ третьему изданію. Но вся *суть* статьи дальше: только теперь раскрываетъ г. Толль, къ чему клонилась вся его рецензія.

„Книга напечатана гораздо мельчайшимъ шрифтомъ, чѣмъ въ первомъ изданіи, что вовсе не педагогическое улучшеніе. Для уѣздныхъ училищъ она слишкомъ дорога, да и въ гимназіяхъ много есть учениковъ, которымъ платить около 1 руб. (для учебныхъ заведеній дѣлается уступка) не легко.

„Мы слышали, что, несмотря на изъявленное въ предисловіи ко второму изданію обѣщаніе, что ученики могутъ пріобрѣтать отъ учебныхъ заведеній одну часть за другою, обѣ части продаются только нераздѣльно. Такимъ образомъ, бѣдные родители обязаны платить деньги за книгу, которая сыну понадобится только черезъ годъ. И безъ того книгопродавческая монополія относительно учебныхъ пособій отяготительна для заведеній, а если книги еще дороги, такъ у иного по неволѣ отобьетъ охоту посылать сына въ гимназію или уѣздное училище. Соблюдая свои личныя выгоды, не худо составителямъ руководствъ имѣть въ виду и выгоды просвѣщенія, въ особенности, когда они испрашиваютъ себѣ привилегію".

Г. Толль говоритъ: „Книга" (во второмъ изданіи) напечатана гораздо мельчайшимъ шрифтомъ, чѣмъ въ первомъ изданіи, *что вовсе не педагогическое улучшеніе*". То есть, другими словами, что авторъ книги, воспользовавшись привилегіей, о которой говоритъ г. Толль ниже, *сдѣлалъ экономію* на второмъ изданіи. Но

развѣ, г. Толль, *самая обыкновенная добросовѣстность* не требовала, чтобы вы сказали при этомъ, что, не смотря на болѣе убористый шрифтъ, книга ни на одну страницу не уменьшена въ объемѣ, и что, слѣдовательно, не въ экономическихъ разсчетахъ выбранъ этотъ шрифтъ, который, какъ вы знаете, чѣмъ убористѣе, тѣмъ стоитъ дороже; что болѣе убористый шрифтъ далъ возможность помѣстить въ книгу много новыхъ статей и даже цѣлый новый отдѣлъ „историческихъ разсказовъ": что во второмъ изданіи, вмѣсто одной таблицы рисунковъ, бывшей въ первомъ, приложены четыре, и что, не смотря на эти, надѣюсь, *педагогическія улучшенія*, цѣна книги уменьшена значительно: экземпляръ перваго изданія въ одинъ томъ стоилъ 1 р. 80 к., во второмъ изданіи оба тома стоютъ 1 р. 50 к.; для гимназій же и уѣздныхъ училищъ, о которыхъ и говоритъ г. Толль,—80 к. безъ пересылки.

Далѣе вы, г. Толль, говорите:

„Для уѣздныхъ училищъ она (книга) слишкомъ дорога, да и въ гимназіяхъ много есть учениковъ, которымъ платить около 1 рубля (для учебныхъ заведеній дѣлается уступка) не легко". Положимъ, что и цѣна 80 копеекъ (а не 1 рубль) безъ пересылки казалась вамъ слишкомъ дорогою, и что для учениковъ уѣздныхъ училищъ или гимназій, по вашему мнѣнію, трудно заплатить 40 копеекъ (не считая пересылки) за одну часть „Дѣтскаго Міра": это ваше дѣло. Но не странно ли, что на слѣдующей же страницѣ, рекомендуя читателямъ, безъ сомнѣнія, прекрасную книгу г. Разина „Міръ Божій", вы говорите: „тому, кто найдетъ цѣну" (цѣна книги г. Разина 3 рубля безъ пересылки, а съ пересылкою 3 р. 75 к.) „слишкомъ дорогою, мы скажемъ, что книга состоитъ изъ 480-ти страницъ, въ большую осьмушку, чрезвычайно убористаго, но четкаго шрифта". Если моя книга дурна, то будь въ ней хоть 1000 страницъ,—она не стоитъ ровно ничего, хотя бы ея изданіе обошлось и очень дорого; но если уже вы доказываете цѣнность книги числомъ страницъ, форматомъ и убористымъ шрифтомъ, то почему же вамъ кажется, что не дорого заплатить 3 руб. безъ пересылки за книгу въ 480 стр., въ большую осьмушку убористаго шрифта, и дорого заплатить 80 коп., также безъ пересылки, за книгу въ два тома, въ 550 стран. такого же, если еще не большаго формата, и напечатанную шрифтомъ, который вамъ

самимъ показался очень мелкимъ? Не въ одни и тѣ же очки смотрѣли вы, г. Толль, на обѣ эти книги, если книга въ 550 страницъ и въ 80 к. сер. показалась вамъ дорогою, а книга въ 480 страницъ и въ 3 р. сер. показалась вамъ дешевою. Съ такимъ безпристрастіемъ хорошимъ же руководителемъ вы будете для наставниковъ и родителей при выборѣ ими дѣтскихъ книгъ! Если даже взять ту цѣну моей книги, по которой она идетъ изъ книжныхъ магазиновъ въ частную распродажу, именно 1 р. 50 к., то все же книга г. Разина, при меньшемъ объемѣ, будетъ *какъ разъ вдвое* дороже моей. Конечно, въ книгѣ г. Разина больше рисунковъ, чѣмъ въ моей, и рисунки напечатаны въ текстѣ, что обходится дороже, но согласитесь, что на половину цѣны изданія можно имѣть отличные рисунки. Какъ же это такъ, г. Толль? Я полагаю, что вы очень хорошо знаете счетъ деньгамъ.

Далѣе вы говорите:

„Мы слышали, что, несмотря на изъявленное въ предисловіи ко второму изданію обѣщаніе, что ученики могутъ пріобрѣтать *отъ учебныхъ заведеній* одну часть за другою, обѣ части продаются только нераздѣльно. Такимъ образомъ, бѣдные родители обязаны платить деньги за книгу, которая сыну понадобится только черезъ годъ. И безъ того *книгопродавческая монополія* относительно учебныхъ пособій отяготительна для заведеній, а если книги еще дороги, такъ у иного поневолѣ отобьетъ охоту посылать сына въ гимназію или уѣздное училище. Соблюдая свои личныя выгоды, не худо составителямъ руководствъ имѣть въ виду и выгоды просвѣщенія, въ особенности когда они испрашиваютъ себѣ привилегію“.

Вотъ къ чему вели вы весь вашъ разборъ! Вы хотѣли доказать, что, издавъ „Дѣтскій Міръ“, испросивъ на него привилегію, назначивъ за книгу дорогую цѣну, продавая обѣ части вмѣстѣ, я принесъ вредъ народному образованію, отбивая у родителей желаніе посылать своихъ дѣтей въ гимназіи и уѣздныя училища. Обвиненіе, дѣйствительно, тяжелое, если бы въ немъ была *хоть капля правды* и если бы въ немъ не было, кромѣ того, совершенной безсмыслицы.

Вы сами пишете, что при второмъ изданіи объявлено, что ученики могутъ пріобрѣтать *отъ учебныхъ заведеній* одну часть книги за другою, и потомъ говорите объ отяготительности какой-

го книгопродавческой монополіи! Развѣ не объявлено было всѣмъ гимназіямъ и уѣзднымъ училищамъ, что онѣ могутъ съ требованіями своими о книгѣ обращаться въ департаментъ министерства народнаго просвѣщенія? Что же касается до того, какъ продаютъ мою книгу книгопродавцы, то вы безъ сомнѣнія понимаете очень хорошо, что книгопродавецъ, пріобрѣтая отъ издателя книгу, полный господинъ своего товара, и можетъ продавать ее, какъ хочетъ. Въ моемъ распоряженіи только тѣ экземпляры, которые у меня остаются. Я не знаю, *отъ кого вы слышали*, что книга въ гимназіи и уѣздныя училища продается не иначе, какъ обѣ части разомъ; но объявляю вамъ, что это *ложь*, и, если угодно, могу представить вамъ *письменныя доказательства*, что тѣ учебныя заведенія министерства народнаго просвѣщенія, которыя обращались ко мнѣ съ требованіемъ бо̀льшаго числа одной части моей книги второго изданія, чѣмъ другой, получали каждую часть отдѣльно, по 40 коп. за часть и слѣдовательно, не имѣютъ никакой надобности продавать ученикамъ гимназій и уѣздныхъ училищъ обѣ части вмѣстѣ. Если же какой-нибудь книгопродавецъ продаетъ мою книгу иначе, то скажите, *добросовѣстно ли* было съ вашей стороны обвинять въ этомъ меня?

Теперь два слова *о привилегіи*, въ испрашиваніи которой вы меня какъ бы упрекаете.

Я дѣйствительно представилъ мою книгу въ ученый комитетъ министерства народнаго просвѣщенія, и комитетъ, разсмотрѣвъ ее, нашелъ, что ее возможно *допустить къ употребленію* въ уѣздныхъ училищахъ и первыхъ четырехъ классахъ гимназіи на равнѣ съ другими, употребляемыми тамъ, книгами для той же цѣли. Объ этомъ было объявлено въ оффиціальной части журнала министерства народнаго просвѣщенія; это выражено и на оберткѣ моей книги. Тамъ не сказано, что книга принята руководствомъ, какъ это приведено, напримѣръ, вами же при разборѣ книги г. Разина „Міръ Божій", а только, что *она допущена къ употребленію*, т. е., другими словами, сказано, что если кто-нибудь, имѣющій право выбирать учебныя книги для гимназіи или уѣзднаго училища, сочтетъ полезнымъ употреблять мою книгу въ классахъ чтенія, то можетъ это сдѣлать; точно такъ же, какъ можетъ взять для этого книгу г. Паульсона или книгу г. Максимовича и

т. и. Составьте и вы подобную же книгу, и если она окажется сколько-нибудь годною къ употребленію, то и ее допустятъ, и вы будете тогда еще съ большимъ безпристрастіемъ разбирать книги, имѣющія одинаковое назначеніе съ вашей. Неужели вы не понимаете разницы между словами: *принята руководствомъ* и *допущена къ употребленію?* Неужели вы не понимаете, что ни одна гимназія, ни одно уѣздное училище *не обязаны* употреблять ее книгу, если она кажется имъ негодною и дорогою, или могутъ прин... ее, если окажется противное. Такъ и поступили многія дирекціи: онѣ выписали отъ меня сначала небольшое число экземпляровъ „Дѣтскаго Міра", иногда одинъ или два, и потомъ нѣкоторыя выписывали отъ 700 до 1000 экземпляровъ, другія не выписываютъ вовсе, предпочитая, безъ сомнѣнія, употреблять другую книгу.

Въ концѣ вашей рецензіи вы подаете составителямъ руководствъ совѣтъ: „Соблюдая свои личныя выгоды, не худо составителямъ руководствъ имѣть въ виду и выгоды просвѣщенія, въ особенности, когда они испрашиваютъ себѣ привилегію". Чтобы не остаться передъ вами въ долгу, позвольте подать также совѣтъ и гг. рецензентамъ руководствъ:

Соблюдая какіе бы то ни было личные разсчеты при разборѣ руководствъ, не худо гг. рецензентамъ имѣть въ виду и возможность разоблаченія неправды, какъ бы она ни была хитро сплетена, въ особенности, если они хотятъ выдать себя за руководителей въ дѣлѣ воспитанія.

КОНЕЦЪ.



